DOCUMENT RESUME

ED 416 668 FL 021 801

TITLE	Pluridicta, Numbers 1-27.
INSTITUTION	Odense Univ. (Denmark).
ISSN	ISSN-0902-2406
PUB DATE	1993-00-00
NOTE	914p.
AVAILABLE FROM	Center for Fremmedsprogspaedagogik, Odense University, Campusvej 55, 5230 Odense M, Denmark.
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Danish
JOURNAL CIT	Pluridicta; n1-27
EDRS PRICE	MF06/PC37 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adults; Business Communication; Cultural Differences; Danish; *Discourse Analysis; Dutch; English for Special Purposes; Foreign Countries; German; Immigrants; Interlanguage; Language Planning; Language Processing; Languages for Special Purposes; Learning Strategies; Mnemonics; Oral Language; Paralinguistics; Persuasive Discourse; Poetry; Prose; *Second Language Instruction; Second Language Learning; Spanish; Speech Acts; Translation; Uncommonly Taught Languages; Verbs; Vocabulary Development
IDENTIFIERS	Communication Strategies

ABSTRACT

The following titles are included: (1) "Computer in Foreign Language Instruction"; (2) "Two Sides of the Same Coin: Prose and Poetry in Translation"; (3) "Notions of Culture in Foreign Language Departments in Different Countries"; (4) "Developing Materials for Teaching Danish to Adult Immigrants"; (5) "Conversational Strategies in Expressive, Commissive, and Direct Speech Acts: A Pragmatic Discourse Analysis Model"; (6) "Analysis of Learner Questions and Question-Oriented Grammar Instruction"; (7) "Communication Processes and Strategies in German as a Foreign Language: Two Danish Students' Descriptions of Pictures"; (8) "Foreign Language and Institutional History"; (9) "Language Planning and Social Control"; (10) "Innateness and Language Acquisition"; (11) "Towards a Definition of Negotiation with Specific Reference to Business Negotiations"; (12) "Negotiation Play"; (13) "Word Searching and Word Explanation in Non-Directed Foreign Language Interaction"; (14) "An Exploratory Needs Analysis of Dutch in Danish Films"; (15) "Cognition, Acquisition, and L2 Linguistic Knowledge and Ability"; (16) "Learning Strategies in FL Vocabulary Learning: The Use of Mnemonics"; (17) "The Interactive Basic of Oral Communicative Competence"; (18) "Gambits in Spanish Interactive Discourse"; (19) "The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes"; (20) "How Specific Should English for Business Purposes Be?"; (21) "Indirectness as Internal Speech Act Modification"; (22) "Lexical Search Strategies in Translation"; (23) "Paralinguistic Analysis of Internal and External Speech Act Modification"; (24) "Neural Network Acquisition of Verbs"; (25) "Two Papers in Foreign Language Pedagogy"; (26) "Initiative and Response: An Analysis of Conversation Structures in German Interlanguage Interviews"; and (27) "Expression categories in Discourse Analysis." (VWL)

****

ED 416 668

PLURIDICTA 1

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

Wagner

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL 021 801

JOHANNES VAGNER

COMPUTER IN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

2

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved **Center for Fremmedsprogspædagogik**, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis

BEST COPY AVAILABLE

Johannes Wagner

Computer im Fremdsprachenunterricht[1]

1. Einleitende Bemerkungen 2

2. Status quo 3
2.1 Mainframe Maschinen 3
2.2 Computer im Klassenzimmer: Homecomputer bzw. PC 5

3. Zentrale Probleme für die Entwicklung von CALL 9

4. Phasen der Entwicklung im Software Bereich 11

5. Entwicklungsmöglichkeiten 13

Literaturverzeichnis 15

[1] Diesér Artikel erscheint in überarbeiteter Form in Zielsprache Deutsch 1987.

BEST COPY AVAILABLE

1. Einleitende Bemerkungen

Mit dem Computer hat die technische Entwicklung eines neuen Mediums die Fremdsprachendidaktik fast überrollt. Die Einführung des Computers in den Schulunterricht geschieht unter dem massiven Druck der Industrie, die ihre Produkte verkaufen will, von Schulbehörden, die von Politikern bedrängt werden, von Eltern, die ihre Kinder mit den neuesten Medien vertraut wissen wollen und von Computerfreaks unter den Lehrern, die endlich ihren immensen Zeitaufwand bei der Entwicklung von Programmen für ihre Kollegen sichtbar machen wollen. Selbstverständlich drängen auch die Schüler mit ihrer noch ungebrochenen Motivation am Bildschirm zu arbeiten

In dieser Situation, in der Innovationen von politischer und administrativer Seite, sowie von den Unterrichteten gefordert werden, bleibt wenig Zeit für didaktische Diskussionen. Entsprechend liegt das Gewicht der Beiträge zum computergestützten Unterricht auch mehr auf dem wie und weniger auf dem was.

Die zahlreicher werdenden Veröffentlichungen zum Thema spiegeln eine rasante Entwicklung. Diskutiert werden Programmtypen, Übungstypen, Fehlerkontrolle und Feedback auf Schülerantworten, aber selten der didaktische Rahmen, in dem dieser Unterricht stattfinden soll. Entsprechend selten findet man didaktische Phantasie und Kreativität (eine erwähnenswerte Ausnahme sind die Arbeiten des britischen CALL[2]-Spezialisten Higgins, vgl. Literaturverzeichnis).

Um zu vermeiden, dass das Medium (wieder einmal) den Unterricht bestimmt, will ich seinen potentiellen Platz im Unterricht genauer bestimmen, und zwar ausgehend vom Diskussionsstand der Fremdsprachendidaktik und nicht von den vorgeblichen Sachzwängen, die das Medium seinen Benutzern aufdrängt.

---

[2] Ich will i.F. das Sigel **CALL** für computergestützten Unterricht verwenden und damit an die britische Tradition anschliessen. Diese Bezeichnung scheint im europäischen Bereich üblicher zu sein als die amerikanische Entsprechung **CALI**.

5 BEST COPY AVAILABLE

Ich will deshalb CALL unter zwei Fragestellungen diskutieren:

Wie ist der **Status quo**, d.h. was gibt es an zugänglichen Programmen in diesem Bereich. Dabei werde ich als Materialgrundlage vor allem mir zugängliche Veröffentlichungen verwenden. Ein gewisser Anachronismus ist dabei nicht zu vermeiden, denn bei der rasanten Entwicklung im Hard- und Software-Bereich kommen traditionelle Öffentlichkeitsformen wie Fachzeitschriften[3] nur schlecht mit.

Welche Möglichkeiten lassen sich **zur Zeit** für den Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht absehen? Anders gefragt: Schöpfen die oben behandelten Programme das Potential des Computers im Unterricht voll aus? Welche realistischen Erwartungen kann man für die nahe Zukunft stellen?

2. Status quo

2.1 Mainframe Maschinen

Die ersten Versuche[4] mit Computern im Fremdsprachenunterricht liegen - entsprechend der technischen Entwicklung - im Bereich der grossen Computer, der Mainframes. Hier sind zwei verschiedene Richtungen zu unterscheiden. Einmal experimentelle Programme aus der Pionierzeit der Computerei, als noch keine kleineren Maschinen zur Verfügung standen. Diese frühen vor allem übersetzungs- und wortschatzorientierte Programme sind stark von ihren experimentellen Prämissen her bestimmt und dienen der Untersuchung, ob man "so etwas" überhaupt machen kann. Daneben gibt es einen zweiten interessanteren Zweig, bei dem man ein Mainframe-System gezielt für

---

[3] Die Zeitschrift **CALICO** ist auf den Bereich CALL spezialisiert. Auch die Zeitschrift **SYSTEM** enthält regelmässig relevante Artikel über dieses Gebiet.

[4] Vgl. G.Holmes/M.Kidd 1982.

BEST COPY AVAILABLE

Unterrichtszwecke ausgebaut hat. Das Paradebeispiel ist das kommerzielle PLATO System[5]. PLATO arbeitet im Regelfall mit einem intelligenten Terminal, das einen berührungsempfindlichen Schirm hat und über ein Modem an einen grossen Computer angeschlossen ist. Lehrer können Unterrichtsmaterial für das System entwickeln und in der systemeigenen Programmierungssprache **TUTOR** schreiben. Wenn Unterrichtsmaterial erst einmal in der Maschine liegt, ist es anderen an das System angeschlossenen Benutzern zugänglich.

Meine Wissens liegen keine didaktische Konzeption vor, die einen gemeinsamen Nenner für die Lehrer abgeben könnte, welche CALL-Lektionen für PLATO entwickeln. Diese Beliebigkeit in der Materialherstellung zeigt, dass mit dem PLATO-System kein kohärentes didaktisches Konzept verbunden ist. PLATO sammelt sehr heterogenes Unterrichtsmaterial, dessen einziger gemeinsamer Nenner zu sein scheint, dass ein Computer für Unterrichtszwecke benutzt wird. Nun liegt der Schwerpunkt der PLATO Software allerdings auch nicht im Bereich des Fremdsprachenunterrichtes, sondern auf anderen Gebieten: vom vorschulischen Lernen, bei dem der berührungsempfindliche Schirm besonders sinnvoll ist, reicht die vorhandene Software bis zu Technik und höherer Mathematik.

R.Schmidt (Schmidt 1983) hat in einer Rezension 39 Englisch als Fremdsprachelektionen behandelt. Dabei handelt es sich um Grammatikstunden aus einem Block von 124 Stunden, die an der Universität von Illinois entwickelt worden sind. Die Programme sind während einer zehnjährigen Periode entwickelt worden. Sie spiegeln eher die Didaktik der letzten 10 Jahre wieder als ein virtuoses Umgehen mit dem Medium Computer. Schmidts Kritikpunkte an PLATO sind interessant, weil sie nicht nur für dieses System gelten, sondern sich auch auf andere zugängliche Programme ausdehnen lassen:

---

[5] PLATO ist ein Produkt der amerikanischen Firma Control Data.

> Auch wenn die Programme nicht totale Spiegelungen traditioneller Lehrbücher sind, kennzeichnet sie "bookish air". Sie sind festgelegt auf eine lineare Lernerprogression und erlauben keine selbstbestimmten Lernprozesse. Sie sind stark an vorhandene Grammatiken gebunden. Der Unterricht verläuft als Üben von strukturorientierten Aufgaben. Die Antwortmöglichkeiten der Benutzer sind begrenzt, deshalb kommt es vor, dass auch korrekte Antworten als falsch beurteilt werden.

Insgesamt wird an Schmidts Rezension deutlich, dass die Programme vor allem durch eine Reproduktion von alltäglicher unterrichtlicher Praxis bestimmt sind und weniger durch kreatives Ausnutzen des Mediums.

Das PLATO-System hat unbestreitbare Vorteile. Durch seine Grösse kann es sehr viele Programme bereit halten und einer sehr heterogenen Benutzergruppe dienen. Auch der berührungsempfindliche Schirm birgt Möglichkeiten für CALL, denn dadurch können die häufigen orthographischen Störfaktoren vermieden werden. Da das jeweilige Programm jedoch in das Terminal geladen werden muss, kann der generelle Vorteile eines Mainframe Systems (die im Vergleich zum PC grosse Rechenkapazität) nicht ausgenutzt werden. Allerdings verliert die Argumention mit der Rechenkapazität einer Maschine an Gewicht. Mit Blick auf die rasant wachsenden Kapazitäten von PCs erscheint die Grösse einer Maschine für Überlegungen zum zukünftigen Einsatz von Computern im Unterricht eher als eine akzidentielle Grösse.

2.2 Computer im Klassenzimmer: Homecomputer bzw. PC

Die Entwicklungschancen von CALL liegen kaum im Bereich der Mainframes. Dahingegen werden zunehmend Homecomputer, bzw. Maschinen der PC-Grösse in den Klassenzimmern aufgestellt. Rechen- und Speicherkapazitäten von PCs wachsen ständig und der Zusammenschluss kleinerer Maschinen in Netzen erleichtert und beschleunigt die Behandlung grösserer Datenmengen.

BEST COPY AVAILABLE

Es gibt keine grundlegenden Unterschied zwischen CALL-Programmen, die für Mainframes geschrieben sind (vgl. Schmidt, oben) und frühen Programmen für kleinere Maschinen. Insgesamt setzen diese Programme konventionelle Strategien des Fremdsprachenunterrichts fort und verlängern traditionelle Formen von Übungen des Frontalunterrichts in Schülereinzelarbeit hinein. Solche Programme greifen Formen des programmierten Unterrichts auf, die in den 50er und 60er Jahren entwikkelt worden sind und unter anderem deshalb abstarben, weil sich das Medium Buch als zu unflexibel für diese Übungsformen erwies. Computer sind eher geeignet, die totale Vorausplanung von Schüleraktivitäten als Flexibilität eines Systems erscheinen zu lassen, da die Struktur der Unterrichtslektion weniger sichtbar ist. Das Aufgreifen von Konzepten des programmierten Unterrichts ist demnach auch nicht so sehr Zeichen kreativen didaktischen Denkens, sondern eher Wiederbelebung von lehrerzentriertem und strukturfixiertem Unterricht. In neueren Publikationen[6] finden sich jedoch Arbeits- und Übungsformen, die das Potential des Computers in anderer Weise ausnutzen.

Soweit ich übersehen kann, gibt es bisher die folgenden Typen von Programmen für computergestützten Unterricht:

Strukturübungen. Hier findet man zum einen simple Einsetzübungen, bei denen der Bildschirm das Grammatik-Übungsbuch ersetzt. Das aus vielem (älterem) Lehrmaterial bekannte strukturübende Einsetzen von Wörtern oder von deren Elementen wird unreflektiert übernommen. Im Gegensatz zum Arbeitsbuch erfordern diese Übungen jedoch, dass häufig erklärende bzw. orientierende Texte auf dem Schirm eingeblendet werden. Dadurch werden weitere (Stör)Filter zwischen Benutzer und Fremdsprache eingeschoben.

---

[6] Vgl. Higgins/Johns 1984, Pedersen/Späth 1986.

Zu dieser Gruppe gehören zahlreiche Lernspiele[7], bei denen ein Spiel auf eine grammatische Erscheinung aufgepfropft wird, und Lust am Spiel das wiederholende Üben grammatischer Elemente transportieren soll.

Übersetzungsübungen und Wortschatzarbeit. Zu diesem Typ gehören einfache lexikalische Abfrageprogramme, aber auch Entwürfe von Übersetzungsprogrammen. Allerdings gibt es meines Wissens bisher kein Programm, das Lernerantworten analysieren kann (vgl. Abschnitt 4 zu Parsern). Potentielle Lernerantworten müssen deshalb jeweils antizipiert und als Text in das Programm eingefügt werden, was sich gerade bei anspruchsvollen Übersetzungen als schwierig erweist.

F.Marty (1981) gibt ein Beispiel für ein Übersetzungsprogramm. Er zeigt jedoch nicht, welchen Wert diese Übungsform für den Erwerb einer Fremdsprache haben und scheint eher unreflektiert an Formen des Grammatik-Übersetzungsunterrichts anzuschliessen. Die Lektüre von Martys Artikel hat einen gewissen bizarren Reiz: Hier wird die neueste Technologie in den Fremdsprachenunterricht geholt, um eine Schüleraktivität zu demonstrieren, die bereits seit den Tagen Vietors und Jespersens als Methode des Fremdsprachenunterrichts umstritten ist.

Textbezogene Übungen. In diesen Bereich gehören sehr verschiedene Formen von Programmen.

GAPPER (Morrison 1984) ist ein Spiel, bei dem ein Text in mehreren Phasen durchgearbeitet wird: In der ersten Phase geben Textverstehensfragen eine grobe inhaltliche Orientierung. Erst in der zweiten Phase erscheint der Text auf dem Bildschirm. In der dritten Phase werden die Textverstehensfragen wiederholt und müssen jetzt beantwortet werden. In der vierten Phase erscheint der Text in der Form eines cloze-tests, in dem Lücken rekonstruiert werden. In der abschliessenden fünften Phase sitzt der Schüler vor einem leeren Bildschirm. Der Text erscheint als "Fischleins Nachtgebet" und muss rekonstruiert werden. Dabei hilft das Programm: der Benutzer tastet Wörter ein und das Programm schiebt diese automatisch an die richtige

---

[7] Vgl. Kleppin 1980, sowie Wagner 1983.

BEST COPY AVAILABLE

Stelle im Text. Dieses Verfahren erleichtert den Text-Rekonstruktionsvorgang.

Insgesamt sind die Vorschläge für textorientierte Übungsprogramme sehr unterschiedlich und reichen von Formen wie GAPPER, STORYBOARD u.ä. bis zu Adventure-Spielen.

Programme in der Tradition der Artificial Intelligence (AI): In dieser Gruppe liegen erst wenig Arbeitsformen vor.

Higgins/Johns schlagen in ihrem ausgezeichneten Buch von 1984 eine Bearbeitung der klassischen ELIZA vor, sowie ein Spiel, bei dem der Benutzer Strichmännchen auf dem Schirm über verbalen Input manipulieren kann. Auch das Spiel ANIMAL (HIGGINS 1986) gehört in diese Kategorie. Bei ANIMAL kann der Benutzer eine klassifizierte Datenbank über Tiere aufbauen, indem er/sie Unterscheidungsmerkmale für verschiedene Tiere nennt, die in eine Klassifikationsverzweigung aufgenommen werden. Auf diese Weise "lernt" die Maschine vom Benutzer.

Programme aus den beiden letztgenannten Kategorien unterscheiden sich von den erstgenannten dahingehend, dass sie kreative sprachliche Aktivitäten erlauben und nicht wie die frühen Übungsprogramme linear strukturiert sind.

Bis auf die letztgenannte Gruppe spiegeln die vorliegenden Programme die unterrichtlichen Lernsituation. Der Interaktionsprozess zwischen Benutzer und Maschine ist aufgabenorientiert, er erfolgt im Dreischrittmuster der Aufgabenlösung und verwendet Formen, die in anderen Unterrichtszusammenhängen und Medien entstanden sind: einmal die des programmierten Unterrichts, zum anderen sprachlaborähnliche Einsetz- und Umwandlungsübungen, zum dritten Lernspiele. Dabei ist zu kritisieren, dass hier häufig Übungstypen verwendet werden, deren Effekt auch in Verbindung mit anderen Unterrichtsformen nicht belegt ist. So sind Lernspiele immer wieder durch ihre motivierende Funktion begründet worden und nicht durch ihre besondere Eignung als Sprachlernkontexte. Da sich der Computer hervorragend als Medium für Lernspiele eignet, wird die Motivationsfunktion dieser Spiele. Die Autoren der Spiele konzentrieren sich vor allem darauf, wie man Schüler im Unterricht beschäftigt hält und weniger, wie man am Besten eine

Fremdsprache lernt. Die 'geschlossene' Form von Lernspielen wird nicht weiter hinterfragt und erst recht nicht versucht, aufzulösen. Erst bei neueren Programmen wird die Rigorosität der Form aufgehoben und spielerisches und kreatives Umgehen mit Sprache wird möglich. Hier lässt sich ahnen, dass der Computer nicht unbedingt ungeeignet für Fremdsprachenunterricht ist.

3. Zentrale Probleme für die Entwicklung von CALL

Die beschriebene Problematik lässt sich unter vier Stichwörtern fassen:

Unterrichtsorganisation

Unterscheiden wir zwischen drei Unterrichtsformen: lehrerzentriertem Frontalunterricht, individualisiertem dezentralem Unterricht und autonomem Lernen, so tragen die vorliegenden Übungsprogramme die Lehrerdominanz in dezentrale und autonome Unterrichtsformen hinein. Vorliegende Programme entwickeln kaum Neuansätze in der Unterrichtsmethodik, sondern perpetuieren schlechte Formen von traditionellem Unterricht. Perspektivreiche Entwicklungen im Bereich CALL sollten vor allem dazu Stellung nehmen, wie Programme aussehen können, die einen anderen Trend stärken?

Sprachlerntheorie

Strukturübungen entstammen ursprünglich dem audiolingualen Unterricht und bauen auf einer behavioristischen Lerntheorie auf, bei dem Nachahmen und Wiederholen von Strukturen den Kern von Fremdsprachenlernen bildet. Dagegen operiert kommunikativer Unterricht mit Vorstellungen von kognitivem Lernen. Die Aneignung einer neuen Sprache wird als sukzessiver Aufbau eines Systems von Sprachregeln verstanden (Interlanguage), der durch das Verwenden der Fremdsprache, d.h. durch fortwährende Bildung und Erprobung von Hypothesen in

BEST COPY AVAILABLE

Gang gehalten[8]. Perspektivreiche Entwicklungen im Bereich CALL müssen Programme beschreiben, die diesem Verständnis von Fremdsprachenlernen Rechnung tragen?

Sprachgebrauchssituation

Der Computer verlangt eine bestimmte Arbeitssituation, bei der der Zwang, eine orthographisch korrekte geschriebene Sprache zu verwenden, Distanz zwischen Schreibendem und Geschriebenen schafft. Auch wenn sich einige dieser medienspezifischen Probleme technisch minimalisieren lassen (vgl. PLATOs berührungsempfindlichen Schirm), so ist Distanz zwischen Benutzer und Sprache unvermeidbar. Die Notwendigkeit, mit einem Schirmbild und einer Tastatur zu arbeiten mag die Distanz noch verstärken. Perspektivreiche Entwicklungen im Bereich CALL müssen die Frage beantworten können, wie sich diese "Entfremdung" auf den Effekt der verwendet Übungsformen auswirkt, die ja (s.o.) von anderen Medien übernommen worden sind. Interessanterweise scheint die Distanz geringer zu sein, wenn man mit computerspezifischen Programmen arbeitet (Datenbanken, Textbehandlung, etc.).

Warenästhetik

Ein durchgehendes Argument für den Einsatz von CALL ist die grosse Faszination, die von dem Medium ausgeht. Es muss offen bleiben, ob das nicht ein Neuigkeitseffekt ist, der seinerzeit auch dem Sprachlabor zu grosser Popularität verhalf. Unabhängig davon muss sich ein Unterricht, der spielerische Übungen verwenden will, in Konkurrenz mit professionell gemachten Computerspielen und deren stetig wachsender technischen Perfektion behaupten. Übernimmt man diese Vorgaben der Software-Industrie, so riskiert man, dass das Layout der Übungen statt ihrer unterrichtsmässigen Funktion zentral wird.

---

[8] Vgl. die Darstellung bei Færch/Haastrup/Phillipson 1984.

4. Phasen der Entwicklung im Software Bereich

Bei der Entwicklung von nicht-unterrichtsbezogener Software können drei Phasen unterschieden werden. In der ersten Phase sind Programm und Daten ineinander verwoben. Das Programm wird um den Inhalt herumgeschrieben und ist davon nicht abzulösen. Als Beispiele können die oben genannten Plato-Lektionen dienen.

In der zweiten Phase setzt sich infolge wachsender Lager- und Rechenkapazität ein **modularer** Aufbau von Software durch. Nun wird das Programm von den Daten isoliert, sodass man es mit zwei Elementen zu tun hat: dem Programm und einer Datenmenge, die vom Programm manipuliert werden kann. CALL-Software dieser Art heisst **Autorensysteme** (authoring oder template systems). Der Übungsverlauf ist vorgegeben,in das Programm kann unterschiedliches sprachliches Material "gefüllt" werden. Der Vorteil ist einleuchtend: Autorensysteme erlauben eine Wiederverwendung des zeitaufwendigen Übungplans, setzen somit die Programmierungszeit für Unterrichtsmaterial herab. Autorensysteme sind als naheliegende Entwicklung bei Strukturübungen und Übersetzungen, eventuell auch bei textorientierten Programmen zu sehen, denn diese Übungen sind so strukturiert, dass die Inhalte nebensächlich sind und austauschbar werden.

Die dritte Phase, die sich jetzt erst durchzusetzen beginnt, ist die Stufe der **Expertensysteme**, d.h. von komplex aufgebauten modularen Programmen, die nicht nur zwischen Programm und Daten trennen, sondern mehrere hierarchisch geordnete Programme enthalten. Expertensysteme sind als Entscheidungshilfen für definierbare Sachverhalte gedacht. Kern des Systems ist eine Wissenskomponente, d.h. eine Art von Datenbank mit deduktiven Regeln, die bestimmte Probleme analysieren kann. An diesen Kern können verschiedene andere Systemteile angeschlossen sein, beispielsweise ein Element, das natürlichsprachlichen Input analysiert (Parser).

BEST COPY AVAILABLE

Bisher sind m.W. keine Expertensysteme im Fremdsprachenunterricht verwendet worden. Falls es dazu kommen wird, sind zwei Möglichkeiten denkbar:

> Ein Expertensystem, das sprachliches Wissen über die Zielsprache enthält.
> Ein Expertensystem, dessen Wissen in der Zielsprache abgerufen wird.

Der erste Typ erscheint weniger interessant, denn da im Fremdsprachenunterricht das Medium der Kommunikation vermittelt werden soll und weniger das Wissen über das Medium, erscheint ein System des ersten Typs so lange überflüssig zu sein, wie es Grammatiken und Handbücher gibt. Bei dem zweiten Typ könnte man an die Versuche anschliessen, Fachunterricht in der Fremdsprache zu geben und ein Expertensystem benutzen, das ein bestimmtes Wissen über ein Gebiet verwaltet. Dazu könnte geographisches oder landeskundlich-gesellschaftlich Wissen gehören, aber auch andere Wissensbereiche, wie Technik, Wirtschaft u.a.bieten sich an. Ein solches System ist auch als Vermischung mit dem erstgenannten Typs vorstellbar.

Schwierigkeiten beim Design eines solchen Systems treten auf, wenn an das Expertensystem ein Parser angeschlossen werden soll, der Eingaben von Lernern in der Fremdsprache analysieren soll. Ein Parser ist ein Programm, das einem gegebenen natürlichsprachlichen Input eine formale Struktur zuweist. Ein Parser enthält demnach eine Grammatik und wendet diese Grammatik auf einen gegebenen Input an. Gelingt die Analyse und kann der Input geparst werden, so liefert das Programm eine strukturelle Beschreibung. Linguistisch gesehen kann man sagen, dass Parser Baumstrukturen über sprachliche Strukturen aufbauen. Parser können mit unterschiedlichen Grammatikmodellen arbeiten, die entstehende Baumstrukturen definieren (slots and filler, Dependenz, Phrasenstruktur etc.). Die Probleme liegen in der automatische Analyse von fehlerhaften Formen, denn so etwas setzt eine eindeutige Fehleranalyse voraus, die einen Fehler kategoriell einordnet und Feh-

lerursachen benennen kann. Die ausführliche Literatur zur Fehleranalyse[9] zeigt jedoch gerade, dass diese Kategorisierung nicht möglich ist.

5. Entwicklungsmöglichkeiten

Die Entwicklung eines Expertensystems, das mit Schülern interagiert, ihre Interimsprache analysiert und automatisch Fehler korrigiert, ist nicht einmal Zukunftsmusik. Zwar mögen Utopien dieser Art beschworen sein, aufgrund von methodischen und ökonomischen Problemen sind Systeme dieser Art nicht zu erwarten. Sie sind auch nicht wünschenswert, denn ihrer Konzeption verkennt, dass Fremdsprachenlernen essentiell ein sozialer Prozess ist.

Ich habe oben (3.) die Problematik vorhandener Programme unter vier Stichwörtern gefasst. Setzt man einmal voraus, dass zukünftige Entwicklungen von CALL den dort aufgestellten Anforderungen gerecht werden, - ist dann der Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht sinnvoll? Was können CALL-Programme leisten? Ich will zum Abschluss Fragen zu einigen behaupteten Effekten von CALL stellen.

> In der Literatur wird mit Recht darauf hingewiesen, dass CALL die Schüler mit der Fremdsprache vertraut machen kann: dass die Schüler an fremde Schrift, fremde Wörter und Texte gewöhnt werden. Das ist sicher der minimalste Effekt eines Unterrichtsprogramms - die Frage ist jedoch, ob Computer hierzu besser geeignet ist als traditionelle Arbeitsformen?
>
> In der Literatur wird häufig argumentiert, dass Computer Übungsformen perfektionieren können. Dabei denkt man i.A. an 'geschlossene' Übungsformen. Hier liegt sicher eine der Stärken von CALL. Aber welchen Stel-

[9] Vgl. dazu Fehse/Nelles/Rattunde 1977.

lenwert haben solche 'geschlossenen' Übungen für den Sprachlernprozess?

In der neueren Literatur werden Arbeitsformen vorgeschlagen, bei denen mehrere Schüler mit einer Maschine arbeiten und weist auf die Interaktionen hin, die CALL-Programme in den Gruppen auslösen können. Sind Computerprogramme dazu besser geeignet als die üblichen Arbeitsformen, mit denen Lehrer solche Prozesse in Gang setzen?

Es ist nicht die Frage, ob CALL die hier beschriebenen Effekte hat, sondern ob CALL Vorteile vor eher traditionellen Arbeitsformen im Fremdsprachenunterricht hat. Die Beweislast hierfür liegt bei den Fürsprechern von CALL. Und sie schliesst ein, dass CALL nicht nur dasselbe erreichen kann wie traditioneller Unterricht, sondern mehr. Gibt es also Bereiche, wo CALL qualitative Vorteile hat?

Das ist der Fall, wenn man mit Parsern arbeitet, die Sprache erzeugen können. Ein solcher Parser könnte einen bestimmten Ausschnitt der Zielsprache erzeugen. Der Effekt von Regeln auf die Sprachproduktion kann durch solche Programme unmittelbar deutlich und einleuchtend werden, ebenso der Effekt von Regelveränderungen, falls man den Benutzern das erlaubt. Programme dieser Art können Wissen über die Bauweise von Sprachen vermitteln. Aber: Auch wenn solche Möglichkeiten faszinieren, bleibt klarzulegen, welche Rolle sie für Sprachlernprozesse spielen können.

Computerbasierte Übungsformen sind überlegen, wenn die Maschine ihre Stärken in der Informationsbearbeitung ausspielen kann. Beispielsweise sind Simulationsprogramme o.ä. als Kernstücke von Unterrichtsverläufen denkbar, die ohne Maschinen nicht realisierbar sind. Solche Programme sind nicht unbedingt spezifische CALL-Software. Vielmehr kann für diese Zwecke Software

in den Unterricht geholt werden, die für Simulations- und Anwendungskontexte ausserhalb von Unterricht entwickelt worden ist. Auch bei dem Aufbau spezifischer Datenbanken - beispielsweise mit landeskundlicher Orientierung - kann kein anderes Medium mit der informationsverarbeitende Kapazität des Computers konkurrieren.

Eine weitere genuine Verwendung des Computers im Unterricht ist der Anschluss an ausländische Netze und Bildschirmtexte. Die Maschine erlaubt neue und gerade für den Fremdsprachenunterricht attraktive Kommunikations- und Informationswege. Aber auch hierbei handelt es sich nicht um spezifische CALL-Software.

Die Notwendigkeit und Brauchbarkeit von eigenständiger CALL-Software ist erst dann überzeugend nachgewiesen, wenn relevante Übungsformen für den Fremdsprachenunterricht entwikkelt werden, die nur auf dem Computer realisierbar sind. Solche Übungsformen sind bisher noch nicht in Sicht. Bis das der Fall ist wird ein begründeter Einsatz von Computern im Fremdsprachenunterricht stärker dessen Werkzeugcharakter betonen als das bisher der Fall ist.

Literaturverzeichnis

Zeitschriften

CALICO Computer Assisted Learning & Instruction Consortium. Brigham Young University. Provo. Utah (seit 1983).

SYSTEM. An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics. Pergamon Press (1986 = Vol 14).

Literatur

Computergestützter Fremdsprachenunterricht. Berlin:Langenscheidt 1985.

BEST COPY AVAILABLE

Fehse,Klaus Dieter/Nelles,Rita/Rattunde,Eckhard: Fehleranalyse und computergestützter Unterricht (CUU). In: Die neueren Sprachen. Vol.76 1977:37-57.

Færch,Claus/Haastrup,Kirsten/Phillipson,Robert: Learner Language and Language Learning. Kopenhagen:Gyldendal 1984.

Higgins,John: Computer Assisted Language Learning. In: Language Teaching Abstracts. Vol 16 Nr 2 1983:102-114.

Higgins,John/Johns,Tom: Computers in Language Learning. London: Collins 1984.

Higgins,John: Artificial Unintelligence. The Computer in Education. In: Pedersen/Späth 1986:32-40.

Holmes,Glyn/Kidd, Marilyn E.: Second Language Learning and Computers. In: Canadian Modern Language Review 38, 1982: 503-516

Jung,Udo O.H.: Computerspiele für den Englischunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 38:34-38.

Jung, Udo O.H.: Computer und Sprachunterricht. Eine teilkommentierte Auswahlbibliographie. In: Die neueren Sprachen. Vol 85 1986:185-212.

Kleppin,Karin: Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Tübingen:Narr 1980.

Marty,Fernand: Reflections on the Use of Computers in Second Language Acquisition (I). In:System. Vol 9 1981:85-98.

Morrison,Donald M./Kenner,Roger: Whither CAI? The Need for Communicative Courseware. In: System. Vol 11 1983:33-39.

Morrison,Donald M.:Gapper: A Microcomputer/Based Learning Game. In: System. Vol 12 1984:169-180.

Pedersen,Frede Salling/Späth,Preben (Hrsg.): Edb, fremmedsprog og pædagogik. Herning:Systime 1986.

Schmidt,Richard: English Lessons on PLATO. In: TESOL-Quarterly. Vol 17/2 1983:293-300.

Wagner,Johannes: Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Tübingen:Narr 1983.

Wyatt,David H.(Hrsg.): Computer Assisted Language Instruction. Oxford:Pergamon 1984.

CENTER FOR FREMMEDSPROGSPÆDAGOGIK

ODENSE UNIVERSITET

EFTER AFTALE MED GAD-GJELLERUPS FORLAG HAR VI I EGET REGI GENOPTRYKT ET ANTAL EKSEMPLAR AF BOGEN

Johannes Wagner & Uve Helm Petersen
Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen
Undervisningsanalyser
175 S, 1.oplag 1983

BOGEN BEHANDLER OPTAGELSER FRA TYSK- OG ENGELSKUNDERVISNING I DANSKE FOLKESKOLER OG GYMNASIER. DEN BESKRIVER SAMTALENS STRUKTUR I FREMMEDSPROGSUNDERVISNING UD FRA FORSKELLIGE PERSPEKTIVER:

Stikord:

undervisningsmetoder, sprogindlæring, strukturelementer i klassevarelset grammatikundervisning, kommunikativ fremmedsprogsundervisning, samtale-funktioner, mundtlig sprogfærdighed, tekstorienteret undervisning, lærer-styring, sproglig korrektur, socialisering, gruppearbejde

BOGEN KAN BESTILLES VED HENVENDELSE TIL:

Centerboghandel, Odense Universitet

ELLER TIL

Center for Fremmedsprogspædagogik
Odense Universitet
Campusvej 55
5230 Odense M

Pris: 24,-kr
eksl.forsendelse

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1

Odense 1987

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902-2406

.....Klip.....

Bestillingsseddel:

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 2

JOHN IRONS

Two Sides of the Same Coin
Prose and Poetry in Translation

BEST COPY AVAILABLE

JOHN IRONS

Two Sides of the Same Coin
- Prose and Poetry in Translation

Greetings from the Germanic Glory-hole [1] 1

The Gentle Art of Translation 17

BEST COPY AVAILABLE

1 Denne artikel udkommer i revideret form i "Festschrift for Prof. Peter King" i Storbritannien, efterår 1987.

GREETINGS FROM THE GERMANIC GLORY-HOLE

It is relatively easy to prove that translation is a virtual impossibility. The translation of one isolated poem, Boutens' Perelaar, into other Germanic languages - although first and second cousins - means excluding much valuable information. So much so, that the word-plant has been uprooted from its soil: Dutch culture in general; that of the early 1920s in particular; Boutens' earlier poetry and poems being written and published by him at approximately the same time as the poem under scrutiny.

In Boutens' case the lack of background knowledge has a direct bearing on the use of vocabulary and imagery. Boutens tended to use certain everyday words extremely frequently - a good handful of these occur in Perelaar[1] - and certain of these frequently-used words reach a high-point in the collection which contains the poem, Bezonnen Verzen[2]. This fact, coupled with Boutens' recurring use of complementary pairs, either juxtaposed or with implied resolution, his concentration on points in time and space when such apparent opposites are held in mirroring balance[3] and his all-pervasive theme of constant renewal of innocence for some and dynamic quest towards renewal for others[4], make isolation of one poem a hazardous affair.

In the following translations of Perelaar into English, Danish, German and Swedish[5] many additional hazards became manifest. In an attempt to minimize losses and maximize the suggestiveness of Boutens' images I have made the following priorities: to stick strictly to the metre and scansion, loosely to the rhyme-scheme, in spirit to the imagery. What is translation? A new creation, a re-creation, a post-creation? Decide for yourself. The muse is back in the glory-hole. After the four translations are my own musings on possible successes and failures. And after these musings, bearing in mind Kamrij's exhortation 'Laat af van vertalen als je niet dichten kunt'[6], I offer a final translation to the teacher and friend who, nearly a quarter of a century ago, first introduced me to the original poem - with many thanks and every good wish.

PERELAAR

De bloesemwitte perelaar
Laait uit de dunne schemering
In vlammende verheerlijking,
Geen boom in bloei meer, maar

Een naakte stofontstegen hulk
Omhuifd en overstraald
Met vuren sneeuw ontdaald
Aan blankbestervende avondwolk -

Herkent ge uzelf weêrspiegeld, ziel,
Die staat in aardsch geluk ontdaan,
Uw bloed in bloesem opgegaan
Tot dauw die uit den hemel viel?

Nog aardewortlend aardevrij,
O glimlach lach- en tranenblind,
Die liefdes wegen open wint
Aan leven en aan dood voorbij...

Stil, achter dooven spiegelbrand
Vangt ijmker nacht den dagverloren zwerm
Der sterrebijen aan den hemelberm
In de gekorfde schaduw van zijn hand.

BEST COPY AVAILABLE

PÄRONTRÄD

Ett päronträd står vitt i blom,
Blossar nu upp i skymningen,
Fullbordad är förvandlingen:
Trädet förnimmes som

Ett naket skepp, vars lätta skrud
Och kåpa övertänts
Av eldsnö återvänd
Från kvällens moln, som suddas ut -

Värnlösa själ, av lycka tärd,
Ser du din egen spegelbild:
Ditt blod som stigit blomsterlikt
Dalar som manna från sin färd?

Trots sina rötter nästan fri,
Lysande blint av skratt och sorg,
Som öppnar kärlekssti gens port
Och glider liv och död förbi...

Lugnt, bakom facklans matta brand,
Samlar nu natten in sin spridda svärm
Av stjärnbin, glimmande vid himlens dom,
I den lättvälvda skuggan av sin hand.

PÆRETRÆ

Det blomsterhvide pæretræ
Flammer med ét i skumringen,
Fuldbyrdet er forvandlingen:
Truet forundret til

*

Et nøgent skib med fjerlet skrud
Og hætte, overklædt
Med ildsne dalet ned
Fra aftensky, som viskes ud -

Ser du dig selv genspejlet nu,
Afvæbnet sjæl i paradis,
Dit blod, der steg som blomsterdis
Og dalede som himmeldug?

Trods sine rødder næsten fri,
Smil som er blindt af fryd og sorg,
Som åbner kærlighedens port
Og glider liv og død forbi...

Blidt, bagved faklens matte brand,
Fanger nu natten med sin vogterånd
I kuppelskyggen af den hule hånd
Sin stjernebisværm tæt ved himlens rand.

BEST COPY AVAILABLE

DER BIRNBAUM

Durch eine leichte Dämmerung
Flammt jetzt in weisser Blütenpracht
Der Birnbaum auf, der, kaum vollbracht,
Aus Baum in Blüte in

Ein kahles Schiff verwandelt steht,
Umhüllt und überstrahlt
Von Feuerschnee, genährt
Von einer späten Wolkenschicht -

Hast Du Dein Spiegelbild erkannt,
Wehrlose Seele, weich vor Glück,
Dein Blut, das blütenähnlich stieg
Und mannagleich den Heimweg fand?

Noch erdverwurzelt, erdbefreit,
O Lächeln lach- und tränenblind,
Das nun den Liebesweg gewinnt
An Leben und an Tod vorbei...

Still, hinterm fahlen Spiegelbrand,
Fängt Imker Nacht den tagverlornen Schwarm
Der Sternenbienen an dem Himmelsrain
In den gewölbten Schatten seiner Hand.

PEAR-TREE

Through the approaching evening shade
Blazes a pear-tree, blossom-white,
Transfigured in its flaring light,
A tree no more, remade

A vessel, whose ethereal shroud
And hood is sequin-cloaked
With fiery snow invoked
From banks of fading evening cloud -

Is this a mirror to your eye,
Soul, unconcealed in earthly bliss,
Your soul in rising blossom-mist
As dew descending from on high?

Still earthbound, yet from earth released,
Smile that is blind from tears and joy,
Gaining an entrance to love's ways
Past life and death's extremities...

Calmly, behind the gutting brand,
Does night the keeper hold at heaven's verge
The swarm of star-bees, lost to daytime search,
Cupped in the hivelike shadow of his hand.

COMMENTARIES

To my mind the poem falls into three sections: 11.1-8, where the pear-tree/ship is perceived by the senses; 11.9-16, where the 'in-between' nature of the tree is linked by analogy to the dual nature of the soul; 11.17-20, where the physical is given a cosmic, metaphysical extension. Each of these three sections will be treated separately. I have chosen to write two commentaries, one on the Scandinavian translations, the other on their western cousins.

(1) The Scandinavian Translations.

Let us start with a gross over-simplification: Swedish, in terms of grammar, is close to German, whereas Danish is more like Dutch. Although the grammatical solutions on the whole are identical in the two translations, Swedish finds grammatical solutions in certain cases by using compression and suffixes, where Danish uses more words, i.e. is more analytical. More immediately striking is that many everyday words are unlike each other in the two languages, or, if similar, can have different length or stress. This can be illustrated by the title itself: DA.'pæretræ' is as prosaic as 'pereboom' in Dutch (which Boutens avoided), whereas SW. 'päronträd' has a poetic ring to it. And so a different atmosphere is created before we have even reached the poem itself.

Section One (lines 1-8).

The grammatical constructions are similar, but 1.1 presents us with a problem in the Swedish translation. 'Bloesemwit' cannot be translated directly, nor can the definite article be used,

since an attributive adjective entails doubling the definite article, viz. 'det vita päronträdet'. The change to SW.'står vitt i blom' is to a poetic, somewhat old-fashioned style of language, which entails an impure rhyme in 1.4. 'Verheerlijking', a word which Boutens was fond of at that time (see footnote (3)), has the biblical overtones of 'transfiguration', but DA.'forklaring', SW.'förklaring' are too technical - furthermore they mean 'explanation' in everyday use. DA.'forklarelse' is less disturbing, but I simply couldn't find a rhyme for it. I have chosen to suggest the biblical by using a word which means 'transformation', together with a past participle meaning 'accomplished','consummated'. My earlier SW.'Med ens sker omgestaltningen' (Suddenly the transformation occurs) was later rejected, because the final word is too trundling and clumsy.

The level of compression of 1.4 in Dutch led to excision - I have chosen to excise 'bloei', since the central idea is that the pear-tree is no longer perceived as a tree, but rather as a ship. This change of central image can be registered either as a negation of the tree, or seen as a change of perception. The DA.'forandret' stresses change, the SW.'förnimmes' change of perception. Both tend to underplay the active role of the observer.

The next stanza is translated similarly into both languages, but SW. makes use of the fact that one can form the perfect tense without an accompanying auxiliary verb, even coupling this with the -S passive common to all three Scandinavian languages, but most extensively used in Swedish. 'Övertänts' conveys 'has been completely ignited' - a fine compression. The Danish construction keeps closer to the Dutch and thus avoids SW.'vars'(whose) in 1.5.

BEST COPY AVAILABLE

Section Two (lines 9-16).

The first problem, which also affects the translation of l.13, is that 'aardsch' (1.10) is awkward to translate. This problem is the more important in that the earth/heaven word-pair is constant throughout Boutens' poetry. This juxtaposition is partially lost in all four translations.

The next problem arises out of the word 'dauw' (1.12). DA.'dug' can also mean 'cloth', pronounced /du:/, whereas the meaning 'dew' is pronounced /dug/. This means that the rhyme favours the wrong interpretation. Apart from this, 'himmeldug' is the name of a flower, the sundew. The Swedish word for dew is 'dagg', a most unpoetic word. For this reason I have chosen the word for 'manna', with its biblical connotations(7).

'Ontdaan' (1.10) is rendered in Swedish by 'consumed by happiness' and in Danish by 'disarmed in paradise', both of which are far from the original, but which try to convey the state of the soul at this point. Once again SW.'som stigit' (which has risen) helps to save syllables, whereas the Danish translation follows the Dutch closely, except for the idea of mist, an image also added in the English translation.

The balance of 1.13 is lost in the Scandinavian translations, as is the word for 'earth' - 'jord' in Swedish and Danish almost lets you taste the soil. This loss is regrettable.

In 1.15 the relative pronoun is virtually floating-free and the Scandinavian 'som' (which) is non-committal as regards gender, covering both DU.'die'/'dat'. The rest of ll.15-16 turn out badly. An object for the verbs SW.'öppnar', DA.'åbner' (opens) is needed, so that the idea of a gate or portal has to be introduced. The Danish word for love is so long that 'wegen' (1.15) has to be omitted. The verb 'glider' (glides) is a compromise solution and the positioning of 'life and death' before SW.'förbi', DA.'forbi' is far-removed from everyday speech.

Section Three (lines 17-20).

There is no satisfactory translation of 'ijmker' (1.18), in that SW.'biodlare', DA.'biavler' stress the idea of breeding rather than of tending bees. The idea of the keeper and the caring nature of night is therefore translated by DA.'vogterånd' (guardian-spirit). This solution also gives me a rhyme for DA.'hånd' (hand), but it results in a reversal of the rhyme-scheme, which is a pity, since the poem has a natural decrescendo down to the word 'hand' in Dutch.

Since I found it difficult to retain the image of a mirror in DU.'spiegelbrand' (1.17), an image I found enigmatic (unless the soul's dual nature is being stressed), I have chosen to introduce a new image, that of the torch of day being extinguished by the approaching night.

The word 'dagverloren' (1.18) cannot be translated as it stands. It is omitted in DA. and hinted at in SW.'sin spridda svärm' (his scattered swarm). The idea of 'hemelberm' (1.19) is retained in Danish, but, for reasons of rhyme, changed in Swedish to 'himlens dom' (the dome of heaven).

(2) The German and English translations.

The English translation was the first undertaken, the German the last. Since the English translation had already been published[8], I was loth to change anything, but decided to change 'returning' (1.12) to 'descending', to replace 'Despite its roots yet almost free' (1.13) with 'Still earthbound, yet from earth released' and, reluctantly, to remove the word 'mirror' (1.17), since I wanted to retain the scansion of the original poem. The German translation is interesting to compare with the English as regards aspect; where English uses -ING forms to convey immediacy, German uses adverbs (e.g. 'jetzt','kaum','noch','nun').

BEST COPY AVAILABLE

Section One (lines 1-8).

Delaying the subject seems the only satisfactory way of translating the first lines into English and German, partly due to the fact that 'pear-tree' and 'Birnbaum' only have two syllables and stop the reader in his/her tracks. This leads to a reversal of the first two lines, which doesn't disturb me, since it heightens the expectation. The German version keeps the reader in suspense until 1.3, rounding off with a separable prefix for a Teutonic sort of satisfaction. Since Danish alone could manage to translate 'bloesemvit', I let myself go in German and added a noun which is overpowering, but which sounds good. Since half of 1.3 now has been used up, I now need to compress. Originally in German I wrote 'der, nach und nach/ Aus einem Lüster in', but this brought in another image, which seemed confusing. The next version, 'der, nach und nach/ Durch dieses Leuchten in', was an attempt to render something of DU.'vlammende'. The final solution has the biblical flavour I want, plus the idea of the tree's form emerging through the twilight, scarcely becoming stable before it is perceived as something else.

Routens has used two difficult words in 'stofontstegen' (1.5) and 'omhuifd' (1.6). The English translation tries to convey something of the almost non-material nature of the ship by 'ethereal' and the capelike image of the shroud and hood. The dynamic DU.'overstraald' (1.6) is rendered by 'cloaked' and strengthened by the visual 'sequin' (small, glittering metallic discs sewn on clothes for their shimmering effect) image. The German translation changes DU.'naakt' (1.5) to GE.'kahl', since GE.'nackt' disturbed native-speakers, who saw wreckage rather than an unrigged ship. GE.'abgetakelt' would be technically speaking correct, but is sterile - and a terrible mouthful.

Section Two (lines 9-16).

Once more there is difficulty involved in translating the Dutch word 'ontdaan' (l.10). The Dutch word conveys to me - and I hope I'm right - ideas of vulnerability, being revealed, unable to conceal one's true nature. The Swedish and German translations stress the vulnerability, the English lack of concealment and the Danish version has changed earthly bliss to a paradisial state. Danish and English versions use the image of mist; Swedish and German stress the blossom-like nature of the ascent. The German version, here as elsewhere, is possibly somewhat like Stefan George in tone - but then I am trying to recapture the feel of Boutens' language. Unfortunate is the loss of the earth/heaven word-pair in all translations. Attempts to improve the original GE.'Trotz seiner Wurzeln beinah frei' (l.13) were many. Some promising candidates had to be rejected for lack of a possible rhyme (e.g. 'der Erde los','erdgelöst').

Section Three (lines 17-20).

Only German has the term 'Imker' to correspond to DU.'ijmker' (l.18). EN.'keeper' is good enough, since swarms of bees are later mentioned. Only German can keep DU.'spiegelbrand' (l.17) unaltered. But GE.'Sternbienen' and SW.'stjärnbin' are stumbling-blocks. Native-speakers assure me that GE.'Sternenbienen' and SW.'stjärnebin' are possible. The German alternative has been adopted. The Swedish and German translations retain most of Boutens' rhyme-scheme; but this was at the cost of changing the verge of heaven to the dome of heaven, until I was introduced to the German word 'Himmelsrain'. The possibility of using GE.'gekorbten' in the final line has also been suggested to me, but I find native-speaker reactions divergent on this point.

pear-tree

spring evening
white phosphor beads
cling to black branches
a ship
unmoored

this time
a shimmering
of transient soul-moths
alighting
or in flight

and out of time
a firmament
of star-bees
recovered
by the night

(1) E.g. bloesem, schemering, bloei, sneeuw, avond, wolk, ziel, spiegel, aarde, geluk, bloed, dauw, hemel, lach, traan, blind, liefde, open, leven, dood, brand, nacht, dag, ster, schaduw.

(2) E.g. bloed, hart, schaduw, blind, open, schijn (excluding the meanings 'appearance','deception'), zalig, zuiver.

(3) In Perelaar: hemel/aarde, dag/nacht, bloed/dauw, wortlend/vrij, leven/dood; /bloesem/, /spiegel/, /schemering/, /ster/, /avond/.

In Bezonnen Verzen:

> Doorbrekend Eden waar in bloei van rozen
> Al tijdlijk schoon tijloos verheerlijkt staat.
> (Avondgloeden)

> In liefdes avondklaren
> Straalt heel de wereld tentoon:
> Eén bloei, één openbaren,
> Eén tuin van verheerlijkt schoon.
> (Ziende trouw)

(4) Take, for example, the words heard at the border between desire and love in Droom from the collection Carmina:

> 'Gezegend zij de ziel die sterk en schoon
> Breekt in éenzelfde levens kort getij
> Ten tweeden male in liefdes witten bloesem,
> Haar oogenglans kan liefdes waarheid zien
> En haar verduren en haar overleven...'

BEST COPY AVAILABLE

For a more detailed discussion of these themes I would refer to my article in Dutch Crossing, April 1986, pp.22-37.

(5) I would hasten to point out that these translations have come into being with more than a little help from colleagues and friends. Their constructive suggestions have been invaluable.

(6) De Muze in het Kolenhok, Amsterdam 1983, p.59.

(7) This link between dew and manna is made in Strofen uit de nalatenschap van Andries de Hoghe, XVIII, 11.3-6. I am indebted to Prof. dr. W. Blok for pointing this out to me and for his many astute suggestions for possible improvements to the German and English translations.

(8) Dutch Crossing, April 1986, p.35.

john irons odense, denmark

THE GENTLE ART OF TRANSLATION

Most of the students who choose German as a special subject at Odense College of Education arrive with the conviction that translation is primarily concerned with morphology, shows a peripheral interest in vocabulary and a complete lack of concern with syntax.

Having seen some of the texts they have previously been subjected to, with Napoleon's army marching due east over the plains of central Europe, I am not so much surprised as annoyed. For translation is not what they, reasonably enough, have come to view it as: a pestilence. It is a gentle art.

What has gone wrong? Mainly this: they have been encouraged to think of language as a system of counters, each with a clearly definable value in terms of another currency. Translation has become a bank transaction. If that were so, then computers might just as well take over. This view of translation also reveals itself implicitly in their essays in German - the words may be German, but the thoughts are only Germanish and the syntax almost entirely Danish. Why worry? The surface looks reasonable enough.

In its most extreme form this view of translation is reflected in the student who wishes to do a translation alone, at home, to hand it in, to get it marked and be given a two-line explanation as to why a particular mark

was given. This pattern can be broken. A plenum translation is one method, where everyone is free to suggest a version. This only works if the group knows each other well and all wish to contribute. It has the disadvantage that the teacher is rather like a line-call judge at Wimbledon. It also makes the use of reference books difficult and time-consuming.

Another method is that of the workshop - the students being divided into work-groups and encouraged to use all the reference books they can lay hands on. The results are then discussed in a plenum session. A lively discussion often ensues. The following conclusions are often arrived at: 1 to 1 translation is impossible, since vocabulary never corresponds; syntax doesn't either; the surface structure is preserved in a traditional translation, as if a corresponding identical surface structure existed in the other language; the meaning and intention of the original text is often distorted out of recognition; no-one could possibly view the result as anything that could have been written by a native-speaker.

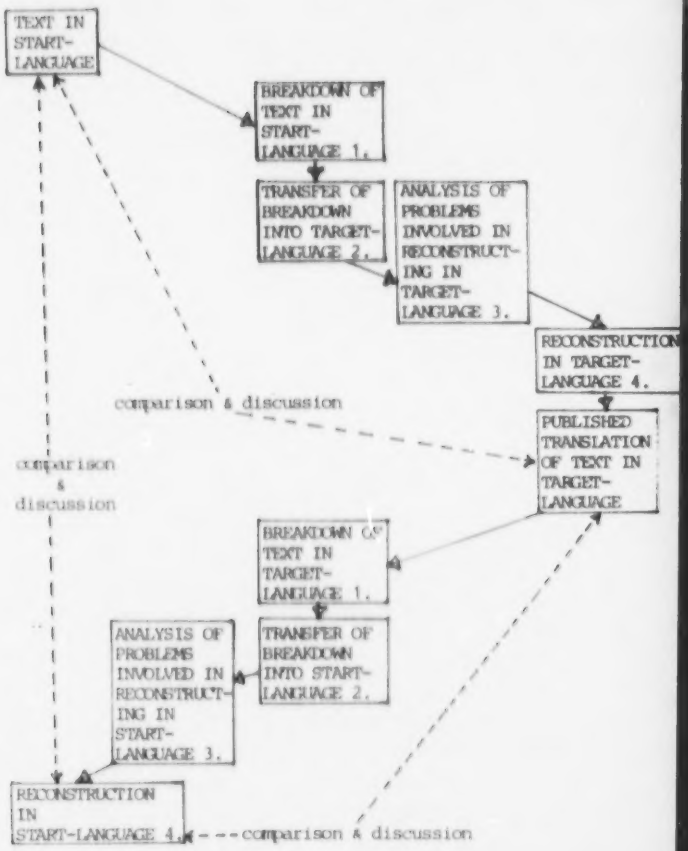
How can these failings be minimized?

The first thing to do is to undertake a syntactical analysis of the text, to find the skeleton, which can then be clothed with the flesh of appositions, subordinate and qualifying clauses and so on, down to the most humble of phrases. Once this hierarchy has been discovered, then an attempt can be made to transfer the components of the given sentence into the target-language, allowing as much freedom as is necessary and no more. Use of

a synonym dictionary should be encouraged at this stage, in order to avoid unintended meanings, or nuances. Once the components have been transferred, they can be built up into a reconstruction of the text in the target-language - so that it sounds like a text that was originally written in that language.

Now some texts are obviously more suited than others to syntactical analysis. It took me some time before I found a sentence, whose length, complexity and elegance were completely satisfying. It was so compact, complex and convoluted that Hermann Hesse must have had us in mind from the start. It was the first sentence of Narziss und Goldmund.

Prior to the two groups setting off on their voyage of discovery, I discussed with them the theory of translation outlined above and expressed in the form of a diagram (see p.4). We then undertook a syntactical analysis of the original text (see p.5).



BEST COPY AVAILABLE

THE OPENING SENTENCE OF NARZISS UND GOLDMUND
BY HERMANN HESSE.

Vor dem von Doppelsäulchen getragenen Rundbogen des Klostereinganges von Mariabronn, dicht am Wege, stand ein Kastanienbaum, ein vereinzelter Sohn des Südens, von einem Pompilger vor Zeiten mitgebracht, eine Edelkastanie mit starkem Stamm; zärtlich hing ihre runde Krone über den Weg, atmete breitbrüstig im Winde, liess im Frühling, wenn alles ringsum schon grün war und selbst die Klosternussbäume schon ihr rötliches Junglaub trugen, noch lange auf ihre Blätter warten, trieb dann um die Zeit der kürzesten Nächte aus den Blattbüscheln die matten, weissgrünen Strahlen ihrer fremdartigen Blüten empor, die so mahnend und beklemmend herbkräftig rochen, und liess im Oktober, wenn Obst und Wein schon geerntet war, aus der gilbenden Krone im Herbstwind die stacheligen Früchte fallen, die nicht in jedem Jahr reif wurden, um welche die Klosterbuben sich balgten und die der aus dem Welschland stammende Subprior Gregor in seiner Stube im Kaminfeuer briet.

The hierarchy arrived at by the two groups was as follows:

(1) Ein Kastanienbaum... stand ~~over~~ Vor dem Eingang...
(2) Ihre (= die Edelkastanie) runde Krone hing...
(3) (die Kastanie) atmete
liess... auf ihre Blätter warten...
trieb...die Strahlen ihrer Blüten empor...
und liess die stacheligen Früchte fallen...

(The gradual change from ein Kastanienbaum---(eine Edelkastanie) ---ihre runde Krone---die Edelkastanie was discussed in most detail, since it gave rise to direct translation problems. The rest of the blackboard was taken up with dependent, sub-dependent and further qualifying clauses, until there was no more space available.)

Armed with this albeit sparse information the two groups set about translating the Hesse text. Their two suggested reconstructions can be found on p.7 (Group A) and p.8 (Group B). Each of these reconstructions deserves comment.

Group A.

Four sentences. An unnatural break between 3 + 4. A typically German construction: 'rundbuede, af små dobbelte søjler bårne', 'stikkende, ikke hvert år modnede'; some confusion between adjectiv and adverb: 'lugtede...kraftige og bedske'; an unwillingness to let the tree be anthropomorphized: 'indladende' for 'zärtlich' (though 'bredbrystet' for 'breitbrüstig'); unsatisfactory translations: 'stærk' for 'stark', 'gulnede' for 'gilbend', 'klosterknægtene' for 'Klosterbuben'; omission: 'im Kaminfeuer'.

Group B.

Six sentences. An unnatural break between 5 + 6. A reluctance to retain the poetical nature of the original. Adverbs for the tree: 'yndefuldt' for 'zärtlich'; 'fyldigt' for 'breitbrüstig'; unsatisfactory translations: 'pilgrim fra Rom' (should be a return trip); 'som hvert år ikke blev modne' (change of meaning); 'gulnede' for 'gilbend'; 'klosterknægtene' for 'Klosterbuben'.

RECONSTRUCTION IN TARGET-LANGUAGE - GROUP A.

Et kastanietræ, en ensom sydens søn, der for længe siden var blevet medbragt af en romerpilgrim, en ædelkastanie med stærk stamme, stod tæt ved vejen foran Mariabronns rundbuede af små søjler bårne klosterindgang. Indladende hang dens krone over vejen, åndede bredbrystet i vinden og lod om foråret længe vente på sine blade, selvom alt omkring den allerede var grønt og selv klosternøddetræerne allerede bar deres rødlige ungløv. I tiden omkring de korteste nætter drev den sine fremmedartede af matte hvidgrønne stråler bestående blomster, som lugtede så manende og beklemmende kraftige og bedske, op af bladduskene og lod i efterårsvinden i oktober, når frugt og vin allerede var høstet, sine stikkende ikke hvert år modnede frugter falde fra den gulnede krone. Klosterknægtene slogedes om dem og sub-prior Gregor, som stammede fra Welchlandet, ristede dem i sin stue.

RECONSTRUCTION IN TARGET-LANGUAGE - GROUP B.

Foran klosterindgangens rundbue, i Mariabronn, der var båret af to små søjler, stod et kastanietræ, tæt ved vejen, en ensom søn fra syden, taget med af en pilgrim fra Rom for lang tid siden. Det var en ædelkastanie med kraftig stamme; yndefuldt hang dets runde krone ud over vejen og åndede fyldigt i vinden. Den lod om foråret længe vente på sine blade, selv om alt rundt omkring allerede var grønt og klosterets nøddetræer allerede bar deres rødlige ungløv. I tiden med de korteste nætter sprang så ud af bladkvistene de matte, hvidgrønne stråler på de fremmedartede blomster, som lugtede så manende og kvalmende bittert. Den lod i oktober de stikkende frugter falde fra den gulnede krone i efterårsvinden, når frugt og vin allerede var høstet. De frugter, som hvert år ikke blev modne, om hvilke klosterkvægtene sloges og som den fra vælsklandet stammende Subprior Gregor stegte i kaminilden i sin stue.

Group A's translation was then retranslated by Group C, Group B's by Group D. Prior to their setting to work I discussed with them the theory of translation outlined above, told them the nature of the experiment, that the text they would be working with was a translation of an original by Hermann Hesse and that the original text consisted of a single sentence. Once more I told them to feel free to experiment, whilst striving to retain faithful to the (suspected original?) translated text. The results are printed on pp.9-10.

GROUP C'S RECONSTRUCTION OF GROUP A'S VERSION.

Dicht am Weg vor dem rundgebogenen Klostereingang Mariabronns, der von doppelten Säulen getragen war, stand ein Kastanienbaum, ein einsamer Sohn des Südens, eine Edelkastanie mit starkem Stamm, die vor langer Zeit von einem Romerpilgrim mitgebracht worden war.

Reizvoll hing seine Krone über dem Weg, atmete breitbrüstig im Wind und liess im Frühjahr lange auf seine Blätter warten, obwohl alles um ihn herum grün war und selbst die Klosternussbäume ihr rötliches Junglaub trugen.

Zu der Zeit, wo die Nächte am kürzesten waren, trieb er seine fremdartigen, aus matten, weissgrünen Strahlen bestehenden Blumen, die mahnend und beklemmend kräftig und bitter rochen, aus den Blättersträuchen hervor, und liess im Herbstwind des Oktobers, nachdem Obst und Wein schon geerntet waren, seine stechenden Früchte, die nicht jedes Jahr reif waren, von der goldenen Krone herunterfallen. Klosterknaben stritten sich ihretwegen und Subprior Gregor, der aus dem Welschland stammte, röstete sie in seiner Stube.

GROUP D'S REKONSTRUKTION OF GROUP B'S VERSION:

Im Mariabronn, vor dem Rundbogen des Klostereinganges, von zwei kleinen Säulen getragen, stand dicht am Weg eine Kastanie, ein einsamer Sohn aus dem Süden, die vor langer Zeit von einem Pilger aus Rom mitgenommen worden ist. Es war eine Edelkastanie mit kräftigem Stamme. Ihre runde Krone hing reizend über den Weg und atmete leise in dem Winde. Im Frühling verwendete sie viel Zeit auszuschlagen, obwohl alles rund um schon grün war und die Nussbäume des Klosters schon ihr rötliches Junglaub trugen. In der Zeit mit den kürzesten Nächten entfaltete sich dann die matten, weissgrünen Strahlen auf den fremdartigen Blumen aus den Blätterzweigen. Die Blumen rochen so mahnend und qualmend bitter. Sie liess im Oktoberwind, wenn Früchte und Wein schon geerntet waren, die stechenden Früchte von der goldnen Krone fallen. Die Früchte, die jedes Jahr nicht reif wurden, über welche die Klosterknaben sich streiteten und welche der aus dem Welschland stammende Subprior Gregor im Kaminfeuer seiner Stube briet.

Commentary.

Group C's reconstruction of Group A's version:

This group has adhered to the Danish sentence divisions. Its members are convinced believers in the genitive case: 'Mariabronns','des Südens','des Oktobers','ihretwegen', and favour subordinate clauses: 'wo die Nächte am kürzesten waren' for 'omkring de korteste nætter', 'Klostereingang Mariabronns, der von doppelten Säulen getragen war' for 'Mariabronns rundbuede af små dobbelte søjler bårne klosterindgang'. Most striking is perhaps the insistence on 'sein' rather than 'ihr' throughout, on the basis chat 'eine Edelkastanie' was in apposition to 'ein Kastanienbaum' (a fair argument, but the group used 'die' as a relative pronoun immediately afterwards). There is considerable control over word-order and syntax (e.g.'trieb... ... hervor') and a fine delaying of the initial subject. The group remarked laconically that many of the Danish words sounded German, so they chose words that sounded the same (e.g. 'breitbrüstig','mahnend','beklemmend', 'kräftig'). This lead to some doubtful translations: 'Romerpilgrim','stechend','golden'. Even so, they achieved what they set out to do and the text feels impressively German.

Group D's reconstruction of Group B's version:

Eight sentences. This fragmentation breaks the continuity and accentuates the loss of a central image - the subject shifts from 'sie (die Kastanie)---Strahlen---Blumen---sie (die Kastanie)--- Früchte'. 'Ein Kastanienbaum' is omitted, which makes 'ein

einsamer Sohn' look a bit out of place. The first sentence has a Hesse-like 'von zwei kleinen Säulen getragen', but this could refer to the tree instead of the entrance. It is a good attempt on the whole, but one based on lesser resources than Group C had at its disposal. There is an uncertainty of grammar and vocabulary which leads to paraphrase: 'verwendete sie viel Zeit auszuschlagen' to error: 'entfaltete sich','streiteten', or to loss of meaning: 'leise' for 'fyldigt'.

This raises the question as to what level of proficiency - both in German and in the mother-tongue - is needed, before the experiment can give the desired result. On the other hand, what should be 'desired' is a stimulus, an interest in a method of translating, and this interest was unflagging in both groups.

Once the translations had been typed out, we all met and compared the German and the Danish versions. Finally I showed the students Hesse's original sentence and we discussed at length the hall of mirrors that had sprung from it.

As a result of this discussion we undertook as a team a new translation. The result in printed on p.13.

As a postscript I would like to add Mogens Boisen's translation of the same sentence - which I had not seen at the time of the experiment. It is printed on p.14. Apart from a superior choice of words (e.g. 'knugende','slap','pigtjede') it can be seen how ingenious Boisen is syntactically (e.g. the use of apposition in the first line; the dash and 'først' in l.7; 'disse frugter' in l.12). We have moved from the ranks of the amateur to those of the professional.

john irons odense, denmark

BEST COPY AVAILABLE

A PLENUM VERSION.

Et kastanietræ, en ensom Sydens søn, for længe siden bragt hjem fra en pilgrimsfærd til Rom, stod tæt ved vejen foran Mariabronn kloster med dets rundbuede indgang båret af små dobbelte søjler. Det var en ædelkastanie med kraftig stamme - yndefuldt hang dens runde krone ud over vejen, den åndede fyldigt i vinden og om foråret, mens alt omkring allerede var grønt og selv klostrets nøddetræer allerede bar deres rødlige ungløv, lod den længe vente på sine blade. Omkring de lyse nætters tid rejste sig frem af bladduskene de fremmedartede blomsters matte, hvidgrønne stråler, som lugtede så manende og kvalmende bittert. I oktober, når frugt og vin allerede var høstet, lod den i efterårsvinden sine stikkende frugter falde fra den gulnende krone, de frugter, som ikke blev modne hvert år, om hvilke klosterdrengene sloges, og som subprior Gregor, der stammede fra Vælsklandet, plejede at riste i kaminilden i sin stue.

MOGENS BOISEN'S TRANSLATION.

Foran indgangen til klostret Mariabronn, en rundbue, der blev båret af små dobbeltsøjler, stod et kastanietræ tæt ved vejen: en ensom Sydens søn, i sin tid hjembragt af en Romapilgrim, en ægte kastanie med kraftig stamme; ømt hang dens runde krone ud over vejen, åndede brødbrystet i vinden og lod længe vente på sine blade om foråret, når alting omkring den var grønt og selv klostrets nøddetræer allerede bar deres rødlige unge løv - først ved midsommertid skød dens fremmedartede blades matte, hvidgrønne stråler frem fra knopperne med en duft, der på samme tid var så stimulerende og knugende, så bask og stærk, og i oktober, når frugt og vin alt var høstet, slap den i efterårsblæsten de piggede frugter fra den gulnende krone, disse frugter, som ikke blev modne hvert år, som drengene i klostret sloges om, og som underforstander Gregor, der stammede fra Vælskland, ristede i kaminilden i sin stue

BEST COPY AVAILABLE

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

PLURIDICTA 2

Odense 1987

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 3

KAREN RISAGER

Kulturbegrebet i fremmedsprogfagene i forskellige lande

ST COPY AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

KAREN RISAGER

Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande[1]

Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande ..... side 1

Litteraturliste ..... side 23

Bilag ..... side 28

1 Karen Risagers artikel er et genoptryk fra en seminarrapport "Kultur og kommunikation i fremmedsprogsundervisningen" udgivet af Karen Sonne Jakobsen og Michael Svendsen, RUC 1987.

57 BEST COPY AVAILABLE

Karen Risager

KULTURBEGREBET I FREMMEDSPROGSFAGENE I FORSKELLIGE LANDE

Det følgende er en idehistorisk oversigt over de forskellige betydninger man i de sidste ca. 30 år har lagt i kulturbegrebet i den sprogpædagogiske diskussion i forskellige lande, nemlig USA, England, Frankrig, og Vesttyskland, og hvordan diskussionen i Danmark forholder sig dertil. Oversigten er koncentreret omkring nationale og internationale hovedtendenser, og har indtil videre en hypotetisk status.

Herhjemme har der været en vis diskussion af hvad begrebet kultur dækker over eller burde dække over i forbindelse med sprogundervisning, og hvilke pædagogiske problemstillinger det rummer. Men der har ikke udviklet sig en særlig offentlighed i Danmark omkring emnet. Der er f.eks. ikke særlige diskussionsforaer eller særlige publikationer der beskæftiger sig med emnet, bortset fra forskellige særnumre af tidsskrifter.

Men sådanne offentligheder er ved at danne sig i USA og Frankrig, og kan siges at være dannet i Vesttyskland, og jeg vil forsøge at give et overblik over diskussionerne der, for at man klarere kan se, hvor diskussionen står i Danmark.

Diskussionen i de forskellige lande har tilsyneladende været ført uden at man har haft ret megen kendskab til hinanden på tværs af grænserne, når vi undtager at amerikansk antropologi og socialpsykologi har været en kilde til inspiration for Europa. Det hænger sammen med at diskussionen i de forskellige lande har haft helt forskellige nationale udgangspunkter, hvilket

jeg vil forsøge at ridse op. Først i 80'erne kan man skimte konturerne af en international offentlighed, i den forstand at man har større og større kendskab til hinanden på tværs af grænserne. Samtidig er der tegn til en vis sammensmeltning af opfattelser der hidtil har stået i modsætning til hinanden.

Det skal præciseres at jeg beskæftiger mig med kulturbegrebet som det er behandlet i debat og forskningsindlæg i faglitteraturen, og ikke kulturformidlingen i selve undervisningen. Siden kulturformidling i fremmedsprogsundervisning er et relativt nyt fænomen, som kun enkelte steder er slået virkelig igennem i undervisningen, er mange indlæg stadig af programmatisk karakter, og udsprunget af en kritik af undervisningen. Når jeg en gang imellem refererer til den kulturformidling der har eller ikke har fundet sted i undervisningen, tjener det til baggrund for forståelsen af diskussionen af kulturbegrebet. Det er således kun en del af problematikken: kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene, jeg behandler i nærværende oversigt, og det er også den mest lettilgængelige materialemæssigt set.

I det følgende vil jeg benytte mig af et skema der omfatter kulturbegrebets betydningsområder, sådan som man kan udlede dem af den pædagogiske diskussion (se næste side). De enkelte områder lapper lidt over hinanden, men de skal heller ikke opfattes som eksklusive, men som tyngdepunkter. De er ordnet i rækkefølge der tildels er udtryk for en kronologisk udvikling: 1-4 omfatter det traditionelle område kulturbegrebet har dækket, 5-6 det antropologiske område, og 7-8 det nyere samfundsvidenskabelige område.

USA

Siden slutningen af 60'erne har der været en ikke ringe interesse for at fremme undervisning i kulturelle forhold, og undervisning i tværkulturel kommunikation og forståelse.

Mulige betydningsområder

	USA	England	Frankrig	Vesttyskland	Danmark
1. litterære værker og andre kunstprodukter; litteratur- og kunsthistorie	Culture (civilisation) (cultural studies)	civilisation	civilisation	Kulturkunde	kultur
2. (traditionel) historie og geografi (begivenhedshistorie og benævnende geografi)	Culture (cultural studies)	background studies	civilisation	Landeskunde	kultur
3. (aktuelle) institutioner o.l.: politik, administration, ret, religion, undervisning, kultur, videnskab og teknologi	cultural studies (civilisation)	background studies	civilisation	Landeskunde	kultur
4. idehistorie, ideologiske strømninger (optimisme, konservatisme osv.)	Culture (cultural studies)	background studies (civilisation)	civilisation (idées forces)	Kulturkunde	kultur
5. hverdagsliv, vaner, gestus, fysiske omgivelser	culture (cultural studies)	(background studies) (culture)	civilisation (manifestations)	Landeskunde (Alltagswissen)	kultur
6. værdier, ideer, tro, erfaringer	culture (cultural studies)	(background studies) (culture)	civilisation (manifestations)	Kulturkunde/neue Kulturkunde Alltagswissen	kultur
7. brede samfundsmæssige forhold: geografiske, økonomiske, kulturelle osv., inkl. familie, massemedier, sport (panoramet)	cultural studies	background studies	civilisation (réalités de la société)	Landeskunde	samfund (kultur)
8. samfundsemner på tværs af institutioner: sociale grupper: unge, kvinder osv. og samfundsmæssige problemer: miljø, arbejdsløshed, regionale problemer, urbanisering osv.	cultural studies	background studies	civilisation	Landeskunde	samfund (kultur)

Dette skal ses på baggrund af en række faktorer:

I betragtning af USA's verdenspolitiske position og traditionelle etnocentrisme, blev det klart for en del lærere, og efterhånden for en del planlæggere og rådgivere højere oppe i undervisningssystemet, at det var en nødvendighed for USA, hvis det skulle bevare troværdighed hhv. indflydelse i den vestlige verden, at det fremstod mindre etnocentrisk, og at flere amerikaner havde kendskab til og indsigt i kulturen i lande der var allierede, handelspartnere eller modstandere (cf. Strength through Wisdom 1980).

Fremmedsprogenes marginale position i USA er et af udtrykkene for den amerikanske etnocentrisme. Fremmedsprog er næsten ingen steder obligatoriske, og motivationen for at vælge fremmedsprog er lille. I 1979 valgte kun 15% af eleverne i high schools (ca. = mellemskole) fremmedsprog, og kun 5% af eleverne i de offentlige high schools fortsatte sprogundervisningen ud over det andet år (cf. Strength throgh Wisdom 1980). Det at undervisningen ikke er obligatorisk, og desuden at elevtallet er faldet siden 60'erne, har ført til ønsker om mere attraktiv undervisning, bl.a. med et virkelighedsnært kulturelt indhold.

Disse ønsker er fremkommet ikke mindst som en reaktion mod den fremherskende metode. I 60'erne var sprogundervisningen domineret af den audiolingvale metode, dvs. det bærende var gentagne øvelser i reproduktion af sætningsmønstre uden interesse for indholdssiden overhovedet. Meget af arbejdet foregik i sproglaboratorium. For de meget få der nåede ud over begyndertrinnet var indholdet læsning af litterære tekster samt tilegnelse af geografisk og historisk viden i traditionel forstand. Dette var hvad begrebet culture dækkede. Det blev i 60erne kaldt Culture med stort C for at man kunne skelne det fra de alternative betydninger der blev diskuteret fra 60'erne.

I løbet af 60'erne kom der altså reaktioner mod den

meget formalistiske sprogundervisning, især på begynderniveau, og man begyndte at foreslå at eleverne allerede i begynderundervisningen burde præsenteres for målandets culture, men i en anden forstand end tidligere, nemlig sådan som den amerikanske antropologi forstår det: et folks måde at leve på, handle på og tænke på. Dette blev kaldt culture med lille c. Dem der foreslog at anvende det antropologiske kulturbegreb var hovedsagelig antropologisk interesserede lingvister, bl.a. Lado (f.eks. allerede tidligt i Lado 1957), og Brooks (f.eks. i Brooks 1968). Lingvistikken og antropologien har altid i USA været tæt knyttet sammen institutionelt, i samarbejdet omkring beskrivelsen af primitive sprog og kulturer, det vil blandt andet sige uden en selvstændig skriftsprogstradition, f.eks. de indianske i Nordamerika.

Et udtryk for den voksende interesse for kulturundervisning, er også at mange (noget besværgende måske) bruger udtrykket "foreign language educator", i stedet for "foreign language teacher".

Mens fremmedsprogsundervisningen har haft en ringe position, har der til gengæld været megen undervisning i engelsk som 2. sprog for de mange immigranter. Nødvendigheden af at integrere disse i det amerikanske samfund førte naturligt til undervisning i den amerikanske mainstream-kultur. Man har også beskæftiget sig en del med strategier til at undgå kulturchok (cf. Nostrand 1966).

Den voksende bevidsthed om den store etniske variation i USA, og opgivelsen af ideologien om USA som den store smeltedigel, har været med til at udbrede interessen for kulturelle forskelle, og for socialpsykologiske problemer i kontakten mellem folk fra forskellige kulturer (cf. Robinson 1985 og Brislin 1977).

Karakteristik af kulturbegrebet

Den amerikanske antropoligis kulturbegreb har to

BEST COPY AVAILABLE

hovedbetydninger: en der går i behavioristisk retning og dækker iagttagelig kulturel adfærd: hvordan folk lever og reagerer i hverdagen, holder fester, deres vaner og ritualer. Og en der går i en idealistisk retning og dækker verdensanskuelser, værdisystemer, ideer, menneskets mening om sig selv og sin rolle i tilværelsen. Fælles for dem begge er at individet står i centrum; det drejer sig om det enkelte menneskes måder at handle på, leve på, tænke på.

Culture med stort C er placeret som nr. 1, 2 og 4 i skemaet, culture med lille c som nr. 5 og 6.

Nogle skelner mellem culture og civilisation (f.eks. Brooks 1968), således at civilisation specielt er avancerede samfunds kulturelle og teknologiske landvindinger. Vi kan således anbringe civilisation i parentes i nr. 1 og 3 i skemaet.

Mere forskningsprægede studier i samfund og kultur kaldes cultural studies (eller mere specifikt: French Studies, Asian Studies, European Studies osv.). Oprindelig blev termen brugt for noget der foregik uden for sprogfagene, eller i hvert fald uden for sprogundervisningen, på college- og universitetsniveau. Men nogle taler også om det i forbindelse med sprogundervisningens senere trin. Cultural studies er både humanistisk og samfundsvidenskabeligt orienteret, og dækker derfor hele skemaets nr. 1-8.

Antropologiens culture har som sin enhed typisk et land eller et sprogsamfund; man har indtil for nylig ikke været så interesseret i forskelle i social adfærd inden for samme sprogsamfund. Og især den mere idealistiske variant af culture er ofte rettet mod arbejde med folkepsykologi eller nationalkarakterer. Man er heller ikke så interesseret i historisk udvikling; det hænger oprindelig sammen med antropologiens vanskeligheder med at efterspore en historisk udvikling i kulturer uden skriftsprogstradition. Men også moderne socialantropologi er fortrinsvis rettet mod nutidige samfund.

Det er karakteristisk for det amerikanske culturebegreb, som det forsøges brugt i undervisningen, at det normalt opdeles i 3 aspekter:

- det kognitive eller vidensmæssige (viden om kulturen)
- det affektive eller empatiske (indlevelse i eller identifikation med kulturen)
- det færdighedsmæssige (færdighed i at handle og vurdere hensigtsmæssigt i forhold til den givne situation).

Det er det færdighedsmæssige og det affektive aspekt der lægges mest vægt på, især i undervisningen for begyndere og på mellemtrinnet (cf. Seelye 1985).

I sammenhæng med at undervisningen i culture ikke er stærkt rettet mod viden, endsige sammenhængende viden, er den ikke så stof-orienteret, men til gengæld didaktiseret i høj grad. Der gøres meget ud af problemer med opstilling af delmål, isolering af undervisningsenheder ("cultural units"), indlæring af kulturelle færdigheder, og evaluering af afgrænsede dele af det indlærte. Man har specialiseret sig i en mængde undervisningsteknikker, som kan lægges ind imellem de sproglige øvelser, såsom The Culture Capsule, som er et kort foredrag (evt. forberedt af en elev) om en afgrænset forskel mellem elevernes kultur og målandets, ledsaget af visuelle fremstillinger og lidt baggrundsviden. Eller Mini-drama: korte scener der forestiller en tværkulturel misforståelse, og som eleverne opfører. Mange af disse undervisningsteknikker tager udgangspunkt i mislykket tværkulturel kommunikation, og kan som sådan være praktiske og realistiske.

Man kan måske sige at den audiolingvale periode har banet vejen for en undervisning der er mindre tekstbaseret end i Europa. I hvert fald den amerikanske undervisning i culture på begyndertrin, hvor den forekommer, meget mere præget af øvelser, rollespil og interviews end af tekstlæsning. Det hænger også sammen med at det amerikanske culture-begreb ligger

så nært op ad sproglig kommunikation, på grund af vægten på det enkelte individs adfærd i hverdagen.

Noget andet der er karakteristisk for amerikanernes forestillinger om undervisning i culture, er at non-verbal kommunikation indtager en vigtig plads (ligesom den gør i antropologien): rummets betydning, betydningen af forskellige gestus, bevidstheden om de udtalte budskaber (cf. Hall 1959).

For den videregående undervisning er der i USA forsøgt udviklet nogle syntheseskabende teorier om kultur i form af modeller over en kultur eller et samfund som helhed, som er beregnet til at vejlede i stofudvælgelsen. Der er to meget kendte: E.T.Hall's Map of Culture (Hall 1959) og H.L.Nostrand's Emergent Model (Nostrand 1967).

Hall's model har klart et antropologisk udgangspunkt. Modellen bygger på 10 hovedtyper af basal, hovedsagelig biologisk begrundet, menneskelig aktivitet. Den er spekulativ, og for strengt skematisk, men original og på mange måder inspirerende (se bilag 1).

Nostrand's model er mere traditionel, endimensional, og biblioteksfagligt præget, og den er da også beregnet til at systematisere litteratur om samfund og kultur, forstået hovedsagelig i sin traditionelle betydning. Nostrand arbejdede i øvrigt med Frankrig, som han samlede et vældigt materiale om, ordnet ud fra modellen (se bilag 2).

Den amerikanske culture-tradition er meget domineret af tanker om kulturrelativisme og accept af fremmede kulturer. Når der lægges vægt på færdighedstilegnelse og identifikation, og samtidig mindre på opnåelse af samfundsmæssig viden, er det ensbetydende med en relativt lav betoning af samfundskritiske synsmåder. For det kritiske potentiale i kulturundervisning ligger først og fremmest i den vidensmæssige komponent. Den amerikanske forståelse af culture-begrebet er således i ret høj grad samfundsaffirmativ og indebærer som regel ikke explicit noget politisk engagement.

England

I modsætning til USA er der praktisk taget ingen diskussion af kultur i forbindelse med sprogundervisning - hvorimod der er spændende og omfangsrige studier i kulturelle forhold uden for sprogundervisningens regi. Selv om der er nogen undervisning i kulturelle forhold i sprogundervisningen, har det ikke nogen høj status. Dette kommer bl.a. til udtryk i at det normalt hedder background studies, eller mere specifikt: French Studies, German Studies, European Studies osv.. Der er en meget instrumentel holdning til background studies.

Dette kan formentlig tilskrives følgende almene forhold: England har i mange år mere eller mindre stået for undervisningen af børn og unge i engelsk som 2. sprog i sine kolonier eller tidligere kolonier. Og i denne forbindelse har brugen af engelsk som internationalt kommunikationssprog eller lingua franca gjort at man siden begyndelsen af 50'erne mest har undervist i engelsk som praktisk kommunikationssprog, uafhængigt af den nationale britiske kulturtradition, og undertiden også af den lokale (elite)kultur. I denne opfattelse er sprog og kultur ikke nogen tæt enhed, som i den antropologiske opfattelse, USA har i øvrigt i modsætning til England næsten ingen tradition for undervisning i engelsk uden for USA (cf. Strevens 1977).

Sprogpædagogikken, ikke bare vedr. engelsk som 2. sprog, men også vedr. fremmedsprog, engelsk såvel som andre, er meget præget af engelsk lingvistik. Engelsk lingvistik har på et tidligt tidspunkt været meget orienteret i retning af sprogets funktioner i forhold til individet og samfundet, sprogets forhold til situationskonteksten, og sproglig variation. Dvs. ikke så strukturelt orienteret som 50'ernes og 60'ernes amerikanske lingvistik (cf. Halliday, McIntosh and Strevens 1964). Yderligere omfatter den engelske lingvistiske sprogmodel også semantiske aspekter, og dette har vel også tilfredsstillet

ønsker om indhold i sproget.

Fremmedsprogsundervisningen i England har en lidt mindre marginal status end i USA, men den er stadigvæk begrænset. 1. fremmedsprog (oftest fransk) er obligatorisk for de 11-14-årige, og ellers er fremmedsprog optionelle. De fleste elever falder fra efter 3 år. Motivationen for fremmedsprog er ikke særlig høj.

Selv om comprehensive secondary schools har bredt sig i England siden 60'erne, er der stadig en stærk tradition for at opdele eleverne i gode og mindre gode sprogelever (able and less able learners), således at de gode sprogelever forudsættes at tilegne sig background knowledge gennem sproget og litteraturlæsningen, mens de mindre gode sprogelever undervises direkte i background knowledge på modersmålet, fordi de ikke har de sproglige ressourcer til at få den gennem litteraturlæsningen. Der har f.eks. været undervist i European Studies i denne sammenhæng, som et alternativt tilbud til de mindre gode sprogelever. Background studies har på denne måde fået en lav status, som noget der skal forbedre de mindre gode sprogelevers motivation (cf. Byram 1983 og Daffern 1981).

Karakteristik af kulturbegrebet

Background studies er, som termen antyder, noget der behandles som baggrund til arbejdet med kommunikationssituationerne og til litteraturlæsningen, og de kan anbringes i skemaet som nr. 2-8; dog er den antropologiske betydning ikke så hyppig og er derfor sat i parentes. Man kan sige om background studies at de er instrumentelle og vidensorienterede, og ikke klart sigter mod nogen sammenhængende samfundsopfattelse. Termerne culture og civilisation bruges også, og ser der ud til at dække hhv. 5-6 og 1 og 4.

Der er en enkelt forsker, M. Byram, der arbejder systematisk inden for området kultur i sprogunder-

visningen (cf. f.eks. Byram 1984). Han arbejder for at fremmedsprogsundervisningen skal give eleverne indsigt i det fremmede samfunds sociologiske virkelighed, ikke blot som viden, men som sympatetisk indsigt, i lighed med det perspektiv indfødte har. Han bruger karakteristisk nok termen cultural studies som en reaktion mod den uheldige betydning der ligger i background studies.

Frankrig

I Frankrig har interesse for kulturproduktion og kulturelle forhold en høj status, og siden slutningen af 60'erne (maj 68) har en del mennesker diskuteret hvad undervisning i kultur (civilisation) som led i sprogundervisningen skulle omfatte.

Interessen for kultur i sprogundervisningen hænger sammen med Frankrigs verdenspolitiske situation:

Frankrig er trængt noget tilbage som politisk og økonomisk magt, og satser til gengæld kraftigt på at bevare en position som verdens førende "kulturnation". Samtidig er fransk som internationalt kommunikationssprog truet af engelsk, og fransk sprogpolitik, inkl. politik vedr. undervisning i fransk som 2. sprog og fremmedsprog, er præget af et stærkt legitimationspres. Undervisningen i fransk søges kulturelt orienteret så tidligt som muligt, i et forsøg på at gøre fransk attraktivt. Her kan bygges på traditionen fra før af-koloniseringen om at befolkningen i kolonierne skulle lære at tale og tænke som franskmænd. Først i 70'erne har fransks funktion som internationalt kommunikationssprog og lingua franca ført til en undervisning der ikke er orienteret mod franskproget litteratur, specielt i Maghreb og i Afrika syd for Sahara (cf. Reboullet 1978).

Enheden mellem fransk sprog og franskproget kultur holdes stadig i hævd i frankofonien: den franskprogede verden, som står sammen, institutionelt og ideologisk, i et forsøg på at forsvare og videreudvikle fransk

sprog og fransksproget kultur. Frankrig indtager her indtil videre en førende stilling.

I forbindelse med fransk som 2. sprog og fremmedsprog er der således en ret så solid tradition for at tænke sprog og civilisation sammen, i hvert fald for den videregående undervisnings vedkommende, og i nogen grad også for undervisningen på tidligere niveauer. Den metode der har været fremherskende i begynderundervisningen i fransk som fremmedsprog, specielt i 60'erne, er den audiovisuelle metode. Heri tager de grammatiske øvelser udgangspunkt i korte dialoger udført i mere eller mindre definerede kommunikationssituationer, og der er meget lydligt og visuelt materiale, evt. realistiske billeder, især i begyndelsen af undervisningen, dvs. metoden er ikke helt indholdstømt sådan som den audiolingvale i sin traditionelle udformning.

Diskussionen om civilisation har været ført både inden for fransk som 2. sprog/fremmedsprog, og inden for fremmedsprogsundervisningen i Frankrig, specielt engelsk. I fransk som 2. sprog/fremmedsprog har det især været undervisningen på begynderniveau og mellemniveau, der har interesseret, og der er da også større interesse for didaktiske problemer, såsom forholdet mellem sprog og civilisation, mens det i fremmedsprogene i Frankrig mest har været undervisningen på universiteterne og i gymnasierne, der har været diskuteret. Denne diskussion er derfor orienteret mod tekstlæsning (explication de texte), og erhvervelse af viden.

I forbindelse med undervisningen i civilisation på højere niveauer taler nogle i øvrigt om "civilisationniste" (i stedet for "enseignant"), dvs. en der underviser i civilisation.

I Frankrig er 1. fremmedsprog obligatorisk fra 6. klasse (oftest engelsk), og ca. en tredjedel af eleverne vælger 2. fremmedsprog i 8. klasse (oftest spansk eller tysk). Motivationen for i hvert fald

engelsk er nogenlunde høj.

Karakteristik af kulturbegrebet

Civilisationsbegrebet er blevet udvidet radikalt siden slutningen af 60'erne. Før da blev det mest forbundet med de avancerede industrialiserede landes historie, institutioner og litteratur, samt mere overordnet med idehistoriske strømninger (idées forces) (nummer 1-4 i skemaet), og havde altså en klar historisk dimension. At det franske begreb om civilisation er så historisk orienteret, og det amerikanske culture-begreb domineret af ahistoriske tænkemåder, er ikke uden sammenhæng med at Frankrig har oplevet en lang, sammenhængende, ubrudt historie, mens USA's historie er relativt kort.

I slutningen af 60'erne blev civilisation udvidet med det amerikanske antropologiske begreb om culture af en række antropologisk interesserede sprogpædagoger inden for fransk som fremmedsprog, cf. Reboullet 1973. Denne nye betydning af civilisation kaldes af nogle "manifestations de la civilisation". Den er anbragt i skemaets nummer 5 og 6. Desuden er begrebet blevet udvidet med det der svarer til den samfundsvidenskabelige dimension i cultural studies, af nogle kaldt "réalités de la société" (nr. 7 og 8 i skemaet). Civilisation er således blevet et meget bredt og dermed vagt begreb (i en periode omkring 1970 brugte nogle dog i stedet for: culture et société). Denne situation svarer for så vidt meget godt til at det vi kalder humaniora og samfundsvidenskab i den franske videnskabsinddeling normalt er samlet under fællesbetegnelsen sciences humaines, dvs. videnskaberne om mennesket og det menneskelige samfund.

Af civilisationsbegrebet er så bredt gør det også oplagt at franskmændene i særlig grad beskæftiger sig med problemet om sammenhæng i civilisationsundervisningen, mere and amerikanerne gør. Dette hænger

også sammen med at man i modsætning til amerikanerne er meget mere orienteret mod tilegnelse af viden, mod intellektuel forståelse. Det er på dette niveau, behovet for sammenhæng melder sig, ikke når talen er om sympatetisk indlevelse eller kulturelle færdigheder. Det hænger vel også sammen med det franske intellektuelle miljøs forkærlighed for synteser, og den strukturalistiske tradition. Den franske diskussion er også ofte ideologikritisk, bl.a. på grund af indflydelsen fra Bourdieus kritik af undervisningssystemets ideologiske funktion (cf. Bourdieu et Passeron 1970).

Derimod har de franske sprogpædagoger ikke interesseret sig særligt for at udnytte den franske strukturelle antropologi. Den har muligvis forekommet for vanskeligt anvendelig, da den er temmelig abstrakt, i forhold til den mere empirisk orienterede amerikanske tradition.

Der har været forsøg på synteser, f.eks. Michaud et Marc 1981, som opererer med en hierarkisk opbygget model med 4 sektorer: le système bio-social, le système économique, le système politique, og le système culturel (se bilag 3). Modellen kan forstås visuelt, hvis man forestiller sig Eiffeltårnet set fra oven. Den er tre-dimensional, i modsætning til Nostrands og Halls, der er hhv. en- og todimensionale, og forekommer mere realistisk i forhold til et moderne samfundssyn, men er ligesom de andre udtryk for de vanskeligheder der er ved at sammenføje flere videnskabers genstandsområder i samme struktur.

Den franske opfattelse af civilisation er således relativt vidensorienteret, undertiden ret teoretiserende; men dens force er kravet om sammenhæng, og det at den historiske dimension spiller en væsentlig rolle.

Vesttyskland

Tyskland har en lang tradition for diskussion af kulturelle forhold i sprogundervisningen, og den vesttyske diskussion har siden slutningen af 60'erne været intens og varieret. Den har sin baggrund i det meget politiserede ideologiske klima i 60'erne og 70'erne, og tager sit udgangspunkt i sprogundervisningens indhold og funktion specielt i mellemkrigstidens Tyskland.

Allerede siden slutningen af sidste århundrede har der været en tradition for en mere eller mindre systematisk undervisning i elementære geografiske, institutionelle og sociale forhold (rejsefører-genren), det såkaldte Landeskunde. Indholdet af begrebet har skiftet meget i tidens løb. I Weimarrepublikken efter 1. verdenskrig og under fascismen var det domineret af den nationalistiske Kulturkunde. I den periode blev fremmedsprogsundervisningen udnyttet direkte til at konsolidere den nationale selvbevidsthed, centralt i Kulturkunde-begrebet stod forestillingen om tyskhden: Fremmedsprogsundervisningens vigtigste mission skulle være at bidrage til elevernes tyskhed. I Kulturkunde underviste man i nationalkarakterer eller folkekarakterer, det var en idealistisk, stærkt ideologisk undervisning. Efter 2. verdenskrig levede den Kulturkunde-dominerede Landeskunde videre, og det var først i forbindelse med den politiske radikalisering i slutningen af 60'erne, at der opstod en diskussion af hele problematikken om Landeskunde i fremmedsprogsundervisningen.

Alle parter afviste det indhold Landeskunde - i betydningen Kulturkunde - havde fået under Weimarrepublikken og under fascismen. Termen Kulturkunde er belastet, og bruges mest kun med reference til undervisningen før 70'erne, hvis ikke man explicit taler om "neue Kulturkunde".

Mange mente at det var væsentligt at kulturformidlingen (Landeskunde) blev 1. orienteret mod systematisk

og empirisk samfundsvidenskab, for at komme bort fra den idealistiske Kulturkunde, 2. afideologiseret, dvs. den burde bidrage til international forståelse og nedbryde fordomme om det fremmede (cf. Risager 1984).

Diskussionen i Vesttyskland har altså taget sit udgangspunkt i et internt politisk og pædagogisk problem: at forny undervisningen, for at rehabilitere nationen i omverdenens øjne, for at, som man sagde, at genopdrage befolkningen til parlamentarisk demokrati. Denne diskussion blev ført i fremmedsprogsfagene, men endnu mere intenst i tysk som modersmål.

Fremmedsprogenes status er i øvrigt lidt højere i Vesttyskland end i Frankrig. I Vesttyskland er engelsk obligatorisk fra 5. klasse (enkelte egne er det fransk), og ca. 40% af alle elever vælger 2. fremmedsprog (oftest fransk) i 7. klasse.

Karakteristik af kulturbegrebet

Kulturkunde bruges som sagt nu mest med reference til undervisningen før 70'erne, og det kan derfor placeres som nr. 1, 4 og 6 i skemaet.

Landeskunde er i kontrast hertil mere samfundsvidenskabeligt orienteret. For det første kan det placeres som nr. 2 og 3, i sin traditionelle udformning, som den har haft siden begyndelsen af århundredet. Dernæst som nr. 5, idet Landeskunde, ligesom civilisation i Frankrig, i slutningen af 60'erne blev påvirket af den amerikanske antropologi, særlig den mere adfærdsbeskrivende del. Og sidst, men ikke mindst, som nr. 7 og 8. Disse betydningsområder er dem der er mest karakteristiske for Landeskundebegrebet, som det blev udviklet i 70'erne (cf. Buttjes 1982).

Landeskunde er orienteret dels mod erhvervelse af viden, dels mod bearbejdning af holdninger. Derimod ikke mod arbejde med identifikation med fremmede kulturer, eller tilegnelse af egentlige kulturelle færdigheder.

Fortalerne for Landeskunde taler ofte om at det er vigtigt at Landeskunde er sociologisk differentieret og empirisk forankret, og at det ikke må være præget af generalisationer og typificeringer (cf. Buttjes und Kane 1978). En anden dimension der ikke er så karakteristisk for de andre landes kulturopfattelser er det didaktiske princip om arbejde med eksemplarisk udvalgte samfundsproblemer, en dimension der stammer fra erfaringspædagogikken (cf. Buttjes und Kane 1978). Her kan man se en kontrast til den amerikanske didaktik, som normalt opererer med mindre "cultural units", uden overvejelser over om de kan have en eksemplarisk funktion.

Det vesttyske Landeskunde er også ofte præget af emner der er udvalgt ud fra et kritisk, især ideologikritisk, og aktivt politisk engagement, specielt i 70'erne.

Karakteristisk for Landeskunde er også, som omtalt, interessen for holdningsbearbejdelse, for stereotyper og myter (cf. Keller 1970). Her har den amerikanske socialpsykologi været en inspirationskilde.

Diskussionen føres både i engelsk- og franskfaget. Men der er forskelle i fagenes profiler: i engelsk, som i øvrigt er meget påvirket af engelsk sprogpædagogik, har man beskæftiget sig en del med såkaldt pragmatisk Landeskunde, dvs. viden om kultur og samfund, som er afledt af de kommunikative behov, altså en opfatelse, der minder meget om background studies i England, men den pragmatiske Landeskunde placerer sig desuden mere klart i forlængelse af antropologien, idet fortalerne kræver at den viden der skal erhverves, skal være antropogen, dvs. at samfundet i sprogundervisningen skal ses fra menneskets synspunkt (cf. Erdmenger und Istel 1973). Diskussionen vedr. franskundervisningen er mere entydigt orienteret mod den samfundsvidenskabelige Landeskunde, og imod transnational kommunikation mellem Vesttyskland og Frankrig (cf. Baumgratz, Melde und Schüle 1980,

BEST COPY AVAILABLE

og Payer und Picht 1982).

I de senere år er der opstået en anden gren i debatten, nemlig om Alltagswissen (cf. Firges und Melenk 1982). Fortalerne for den, der bl.a. er inspireret af amerikansk etnometodologi, mener at Landeskunde først og fremmest skal beskæftige sig med menneskenes erfaringer og bevidsthed om deres egen tilværelse i hverdagen. De genoptager således noget af det der lå i det amerikanske culture-begreb, særlig den ikke-adfærdsbeskrivende del, som hidtil havde manglet i Landeskundebegrebet. I den vesttyske kontekst er dette betydningsområde dog ikke idealistisk som i den amerikanske opfattelse, fordi man i Vesttyskland refererer til det mere materielt funderede erfaringsbegreb, og fordi man i det hele taget har hele diskussionen om det samfundsvidenskabelige Landeskunde som baggrund.

I arbejdet med Alltagswissen fremhæves sensibilisering som en væsentlig didaktisk metode: eleverne bør opmuntres til at analysere egne hverdagsbegreber mht. betydningsområde, forhold til erfaringerne, og samfundsmæssig funktion, for bedre at kunne sætte sig ind i andres hverdagsbegreber.

Landeskunde er i første række en undervisningsdisciplin, ikke et forskningsområde. Det betones ofte at det er et undervisningsområde som er en tværvidenskabelig syntese af en række videnskabers resultater: geografi, sociologi osv. inden for et regionalt område. Landeskunde er ikke en grundvidenskab, og vil man pointere at der er tale om forskning, bruger nogle hellere ordet Forschung, f.eks. Frankreichforschung.

I Vesttyskland har diskussionen om Landeskunde resulteret i flere selvstændige udgivelser end den tilsvarende diskussion i USA og Frankrig. I Vesttyskland er der udkommet en lang række antologier om emnet, og diskussionen og udgivelserne er ved at specialisere

sig i Landeskunde i forbindelse med de enkelte sprogfag, Landeskunde i engelskundervisningen, i franskundervisningen , i russiskundervisningen osv. Et andet tegn på at der findes en særlig offentlighed i Vesttyskland om dette emne, er at den nationale sproglærerforening (Fachverbund Moderner Fremdsprachen) afholdt en kongres specielt om Landeskunde i 1982.

Europarådet

Europarådets arbejde med sprogundervisning, specielt for voksne begyndere, kunne også nævnes i denne forbindelse. Europarådet har siden 1971 arbejdet med at definere de minimale sproglige færdigheder der skal til for at kunne gennemføre en almindelig, ikke-specialiseret kommunikation, dels i form af almene modeller, dels i form af specifikationer for de enkelte sprog (Threshold Level , Un Niveau-Seuil, Kontaktschwelle, Tærskelniveau osv). Projektet ledes af en englænder, og er stærkt præget af engelsk sprogpædagogik, og af den særlige engelske blindhed for den kulturelle dimension. Europarådet har nemlig ikke interesseret sig for de kulturelle forskelle der stadig eksisterer inden for Europas grænser. Det er dog ved at ændre sig, idet Europarådet har besluttet at inddrage kulturelle forhold i sit arbejde (cf. Council of Europe 1981).

Danmark

Danmark har en relativt svag politisk og kulturel position, og dansk sprog og kultur har et lille udbredelsesområde. Den internationale orientering er derfor større i Danmark end i USA, England og Frankrig. Dansk kultur har i efterkrigstiden været meget domineret af amerikanske og engelske kulturelle strømninger, og i forbindelse med det politisk-ideologiske opbrud i 60'erne har den tillige været meget påvirket af vesttyske strømninger. Miljøet omkring universiteter og undervisningsinstitutioner, især inden for samfundsvidenskab og humaniora, har i

70'erne været særlig præget af den samtidige vesttyske marxistiske og kritiske diskussion. Det gælder også kulturbegrebet i sprogundervisningen, både i engelsk, tysk og fransk.

Men Danmark har ikke oplevet den samme historiske udvikling som Vesttyskland. Danmark har haft en relativt ubrudt historie og mindre stærke sociale konfrontationer, og selv om der har været nationalistiske tendenser også i dansk sprogundervisning, og enkelte nazistiske i tyskundervisningen, har den dansks sprogundervisning slet ikke haft den stærke ideologiske funktion som i Tyskland, som var i konkurrence med de andre stærke magter i Europa.

Karakteristik af kulturbegrebet

Derfor har den vesttyske Landeskunde fået et lidt andet indhold i Danmark.

For det første forekommer der i Danmark at være en mindre stærk konfrontation mellem humanistiske og samfundsvidenskabelige aspekter, bl.a. fordi vi stadig har termen kultur, der ikke er belastet på samme måde som i Vesttyskland. I Danmark kan vi operere med det udvidede kulturbegreb næsten som i Frankrig, således at kultur i skemaet dækker alle numrene 1-8, dog med den undtagelse, at vil man insistere på de samfundsvidenskabelige aspekter, må man bruge termen samfund, f.eks. samfundsorientering eller samfunds- og kulturformidling.

For det andet er det holdningsbearbejdende aspekt af Landeskunde næsten ikke repræsenteret i Danmark. Vi har ingen særlige socialpsykologiske undersøgelser af danske elevers stereotype forestillinger om sig selv og folk i fremmede lande (der er dog tilløb til det i tysk). I Danmark er det mere entydigt det vidensmæssige aspekt der diskuteres, dels omkring ideologikritiske analyser af undervisningsmateriale

(mest i engelsk og fransk), dels i forbindelse med udvikling af nye, mere realistiske undervisningsmaterialer, temahæfter o.l.

Den vesttyske insisteren på værdien af eksemplarisk udvalgte samfundsproblemer findes også i Danmark, men ikke så udpræget, her er det nok så meget organiseringen af undervisningen i temaer, der dominerer.

Den vesttyske diskussion af Alltagswissen er også introduceret i Danmark (cf. bl.a. Elbeshausen und Wagner 1982).

Den danske diskussion er i øvrigt meget præget af den engelske sprogpædagogik, i skikkelse af kommunikativ sprogundervisning, både i begynderundervisningen i engelsk og i tysk, og noget mindre i fransk. Mht. tyskundervisningen er den engelske tradition nok hovedsagelig formidlet gennem Vesttyskland, der som nævnt også har taget dele af engelsk sprogpædagogik til sig.

Påvirkninger fra Frankrig kan iagttages i franskfaget (vægten på sammenhængsforståelsen, interessen for kulturelle forhold i forbindelse med begynderundervisningen), men ser ikke ud til at have haft nogen betydning for de andre sprogfag. (cf. Risager forthcoming).

Tendens til konvergering?

Der er tegn til at der er ved at udkrystallisere sig en tilgang, som kan være udtryk for en konvergering af forskellige traditioner i forbindelse med kulturbegrebet:

Interesseområderne i denne tilgang kan formuleres i tre trin:

1. forskellige menneskers liv og erfaringer (cf. den oprindelig amerikanske antropologi og etnometodologi; forskningen i hverdagsviden (Alltagswissen),

2. deres forestillinger om sig selv og deres eget liv (især som nationalitet), og om mennesker i det fremmede land (cf. forskning i stereotyper og myter, forskningen omkring hverdagsviden), og
3. deres muligheder for at træde i direkte kontakt med mennesker fra det fremmede samfund, med en bevidsthed om forskelle i liv, erfaringer, og forestillinger (cf. amerikansk cross-cultural communication and understanding; den oprindelige engelske kommunikative sprogundervisning).

Det er begrebet tværkulturel kommunikation (inden for rammerne af fremmedsprogsundervisning), der lettest sammenfatter denne tilgang. Heri forenes både interessen for kommunikation og for kulturelle forhold og forskelle, og det sidste er ikke underordnet det første. Dette perspektiv er lovende, men der er dog samtidig en fare for at den mere sammenhængende og kritiske forståelse af samfundet, som det franske civilisation, og især det vesttyske Landeskunde er det nyskabende udtryk for, negligeres.

Litteratur

Baumgratz, Gisela; Wilma Melde; und Klaus Schüle: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht - das Beispiel der Frankreichkunde. East 1. 1980.

Bourdieu, Pierre et Jean-Claude Passeron: La reproduction. Les Editions de Minuit 1970.

Brislin, Richard W.: Culture Learning. Concepts, Applications, and Research. The University Press of Hawaii, 1977.

Brooks, Nelson: Teaching Culture in the Foreign Language Class-Room. Foreign Language Annals 1, 1968.

Buttjes, Dieter: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Arbeitsansätze. Neusprachliche Mitteilungen 35, 1982.

Buttjes, Dieter und Laurence Kane: Theorie und Zielsetzung der Landeskunde im Fremdsprachenstudium. Anglistik und Englischunterricht 4, 1978.

Byram, Michael: Are Modern Languages Useful? Are Foreqn Languages Useful? in: Coffield, F. and R. Goodings (eds.): Sacred Cows in Education: Essays in Re-assessment. Edinburgh U.P. 1983.

Byram, Michael: Cultural Studies in Language Teaching. Modern Languages 65 (4) 1984.

Council of Europe: Modern Languages Programme 1971-81. Strasbourg, 1981.

Daffern, Eileen (ed.): Modern Languages and Background Studies: A European Dimension. Curriculum Development Series no. 13, University of Sussex 1981.

Elbeshausen, Hans und Johannes Wagner: Kontrastiver Alltag I - Die Rolle von Alltagsbegriffen in der Interkulturellen Kommunikation. GIP 32, Odense Universitet, 1982.

Firges, Jean und Hartmut Melenk: Landeskunde als Alltagswissen. Praxis der neusprachlichen Unterricht 29, 1982.

Hall, Edward T.: The Silent Language. Doubleday & Company 1959.

Halliday, M.A.K., Angus McIntosh and Peter Strevens: The Linguistic Sciences and Language Teaching. Longman 1964.

Keller, Gottfried: Grundlegung einer neuen Kulturkunde. Zeitnahe Schularbeit 7, 1970.

Lado, Robert: Linguistics across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers. The University of Michigan Press, 1957.

Michaud, Guy et Edmont Marc: Vers une science des civilisations? Editions Complexe, 1981.

Nostrand, Howard Lee: Background Data for the Teaching of French. Final Report of Project OE-6-14-005, University of Washington, Seattle, 1967.

Nostrand, Howard Lee: Describing and Teaching the sociocultural Context of a Foreign Language and Literature. Valdman, A. (ed): Trends in Language Teaching. McGraw-Hill Book Company, 1966.

Payer, Peter und Robert Picht: Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht, Stuttgart 1982.

Reboullet, André: Civilisation universelle et cultures nationales. Ali Boucha (éd): La pédagogie du français langue étrangère. Hachette, 1978.

Reboullet, André (éd.): L'enseignement de la civilisation française. Hachette, 1973.

Risager, Karen: Cultural Studies and Foreign Language Teaching in Denmark. i: ROLIG-papir forthcoming.

Risager, Karen: Sprogfagene mellem nationalisme og internationalisme. i: Marianne Kristiansen, Karen Risager og Karen Sonne Jakobsen (eds): Umoderne sprog? Om fremmedsprog i gymnasiet. Gyldendal, 1984.

Robinson, Gail L. Nemetz: Cross-cultural Understanding. Processes and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Education. Pergamon Press, 1985.

Seelye, H. Ned: Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication. National Textbook Company 1985 (1. udg. 1974).

Strength through Wisdom: A Critique of US Capability. A Report to the President from the President's Commission on Foreign Language and International Studies, November 1979, i: Modern

Language Journal 64, 1980.

Strevens, Peter: New Orientations in the Teaching of English. (kap. 5). Oxford U.P. 1977.

A MAP OF CULTURE

Primary Message Systems	Interactional 0	Organizational 1	Economic 2	Sexual 3
Interaction 0	Communication Vocal qualifiers Kinesics Language 00	Status and Role 01	Exchange 02	How the sexes interact 03
Association 1	Community 10	Society Class Caste Government 11	Economic roles 12	Sexual roles 13
Subsistence 2	Ecological community 20	Occupational groupings 21	Work Formal work Maintenance Occupations 22	Sexual division of labor 23
Bisexuality 3	Sex community (clans, sibs) 30	Marriage groupings 31	Family 32	The Sexes Masc. vs. Fem. Sex (biological) Sex (technical) 33
Territoriality 4	Community territory 40	Group territory 41	Economic areas 42	Men's and women's territories 43
Temporality 5	Community cycles 50	Group cycles 51	Economic cycles 52	Men's and women's cyclical activities 53
Learning 6	Community lore—what gets taught and learned 60	Learning groups—educational institutions 61	Reward for teaching and learning 62	What the sexes are taught 63
Play 7	Community play—the arts and sports 70	Play groups—teams and troupes 71	Professional specialty and entertainment 72	Men's and women's play, fun, and games 73
Defense 8	Community defenses—structured defense systems 80	Defense groups—armies, police, public health, organized religion 81	Economic patterns of defense 82	What the sexes defend (home, honor, etc.) 83
Exploitation 9	Communication networks 90	Organizational networks (cities, buildings groups, etc.) 91	Food, resources, and industrial equipment 92	What men and women are concerned with and own 93

Territorial 4	Temporal 5	Instructional 6	Recreational 7	Protective 8	Exploitational 9
Places of interaction 04	Times of interaction 05	Teaching and learning 06	Participation in the arts and sports (active and passive) 07	Protecting and being protected 08	Use of telephones, signals, warning, etc 09
Local group roles 14	Age group roles 15	Teachers and learners 16	Entertainers and athletes 17	Protectors (doctors, clergy, soldiers, police, etc.) 18	Use of group property 19
Where the individual eats, cooks, etc. 24	When the individual eats, cooks, etc. 25	Learning from working 26	Pleasure from working 27	Care of health, protection of livelihood 28	Use of foods, resources, and equipment 29
Areas assigned to individuals by virtue of sex 34	Periods assigned to individuals by virtue of sex 35	Teaching and learning sex roles 36	Participation in recreation by sex 37	Protection of sex and fertility 38	Use of sex differentiating decoration and adornment 39
Space Formal space Informal space Boundaries 44	Scheduling of space 45	Teaching and learning individual space assignments 46	Fun, playing games, etc., in terms of space 47	Privacy 48	Use of fences and markers 49
Territorially determined cycles 54	Time Sequence Cycles Calendar 55	When the individual learns 56	When the individual plays 57	Rest, vacations, holidays 58	Use of time telling devices, etc. 59
Places for learning 64	Scheduling of learning (group) 65	Enculturation Rearing Informal learning Education 66	Making learning fun 67	Learning self-defense and to stay healthy 68	Use of training aids 69
Recreational areas 74	Play seasons 75	Instructional play 76	Recreation Toys Playing Games 77	Exercise 78	Use of recreational materials (playthings) 79
What places are defended 84	The When of defense 85	Scientific, religious, and military training 86	Mass exercises and military games 87	Protection Formal defenses Informal defenses Technical defenses 88	Use of materials for protection 89
Property—what is enclosed, counted, and measured 94	What periods are measured and recorded 95	School buildings, training aids, etc. 96	Amusement and sporting goods and their industries 97	Fortifications, armaments, medical equipment, safety devices 98	Material Systems Contact w/ environment Motor habits Technology 99

BEST COPY AVAILABLE

Hall 1959 Plate 1

U.G. "MAQUETTE PROSPECTIVE"
D'UN SYSTÈME SOCIO-CULTUREL

"EMERGENT MODEL" OF A SOCIOCULTURAL SYSTEM

(C'est-à-dire, maquette qui se dégage d'un premier inventaire, à mesure que l'on découvre dans le système socio-culturel une structure et des relations fonctionnelles.)

I. LA CULTURE
The culture

A. THEMES MAJEURS
Main themes

B. CARACTERE NATIONAL
Ethos or "national character"

C. CROYANCES SUR LES DONNEES DE L'EXISTENCE
Assumptions about reality

D. CONNAISSANCES EMPIRIQUES
Verifiable knowledge

E. LES FORMES DE L'ART (formes esthétiques)
Art forms

F. LA LANGUE
The language

G. LES MODES D'EXPRESSION PARALINGUISTIQUES ET KINESIQUES
Paralanguage and kinesics

II. LA SOCIETE ET SES INSTITUTIONS
The society and its institutions

A. LA FAMILLE
Familial

B. LA RELIGION
Religious

C. L'ECONOMIE, ET LES PROFESSIONS, ARTS ET METIERS
Economic-occupational

D. LES INSTITUTIONS POLITIQUES ET JURIDIQUES
Political and judicial

E. L'EDUCATION
Educational

F. L'ART ET L'ESPRIT
Intellectual-esthetic

G. LES LOISIRS
Recreational

H. LES MOYENS DE COMMUNICATION
Communications

J. STRATIFICATION ET MOBILITE DES CLASSES SOCIALES
Stratification and mobility

K. LE SAVOIR-VIVRE
Social proprieties

L. STATUT EN FONCTION DE L'AGE ET DU SEXE
Status of groupings by age and sex

M. STATUT DES MINORITES ETHNIQUES ET RELIGIEUSES
Status of ethnic and religious minorities

N. CONFLICTS ENTRE PERSONNES ET ENTRE GROUPES
Interpersonal and intergroup conflicts

III. L'INDIVIDU en tant que personnalité et élément socialement conditionné
The individual, as personality and as a socially conditioned organism

BEST COPY AVAILABLE

Nostrand 1967 Bilog 2 27

O.G Maquette

A. INTEGRATION DE LA PERSONNALITE dans le contrôle de soi-même et dans l'action réfléchie
Integration of the personality for self-control and purposeful action

B. AU NIVEAU DE L'ORGANISME, motivations conditionnées ou autres déterminants biologiques du comportement, tels que facteurs physiologiques, génétiques, alimentaires, maladies
At the organismic level, any significantly conditioned drives or other biological determinants of behavior such as constitutional or genetic factors, nutrition and disease

C. VARIATIONS INTERIEURES ET INTERINDIVIDUELLES
Intrapersonal and interpersonal variation

D. CONFLITS INTERIEURS ET LEUR RESOLUTION
Mécanismes de défense et d'adaptation: donc, les attitudes de l'individu en public, dans l'intimité, et vis-à-vis de lui-même
Intrapersonal conflict and conflict resolution. Defense and adjustment mechanisms, involving the attitudes held by the person in public, among intimates, and those he expresses only to himself.

IV. L'ECOLOGIE
The ecology

A. LES ATTITUDES ENVERS LA NATURE
Attitudes toward nature

B. L'EXPLOITATION DE LA NATURE
Exploitation of nature

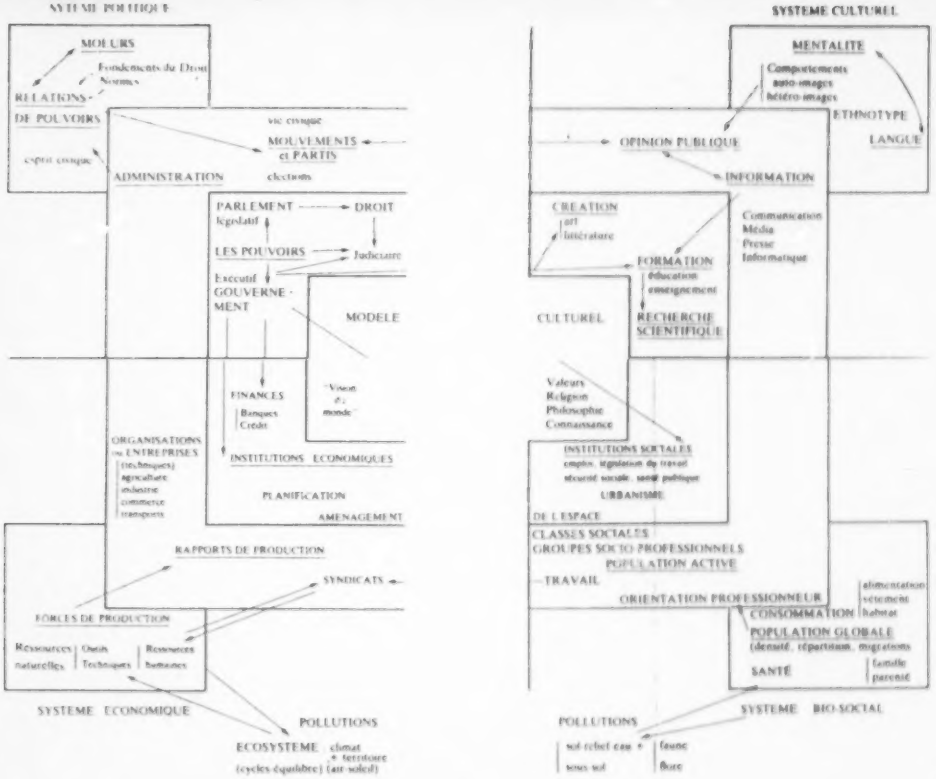
C. UTILISATION DES PRODUITS DE LA NATURE
Use of natural products

D. TECHNOLOGIE
Technology

E. AMENAGEMENT DU TERRITOIRE
Settlement and territorial organization

F. TRANSPORTS ET VOYAGES
Transportation and travel

BEST COPY AVAILABLE



BEST COPY AVAILABLE

Michaud et Marc 1981 . bilag 3 29

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 3

Odense 1987

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 4

KNUD ANKER JENSEN

UDFORMNING AF MATERIALER
TIL UNDERVISNINGEN
I DANSK FOR VOKSNE INDVANDRERE

BEST COPY AVAILABLE

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

KNUD ANKER JENSEN

Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.[1]

1. Indledning ..... s. 1

2. Undervisningens tilrettelægning:
Hvad - hvorfor - hvordan ..... s. 3

3. Kommunikativ kompetence som mål ..... s. 5

4. Metode: Approach - design - procedure ..... s. 6

5. To indlæringsteorier - to undervisningsmodeller ..... s. 8

6. Perspektivering ..... s. 20

7. Litteratur ..... s. 20

[1] Tekst til et foredrag afholdt den 10. april 1987 på Odense Universitet i forbindelse med erhvervelse af licentiatgraden.

BEST COPY AVAILABLE

UDFORMNING AF MATERIALER TIL UNDERVISNINGEN I DANSK FOR VOKSNE INDVANDRERE

"(...), og når man ser disse fantomlærere med deres overheadprojektorer, flipovere og alt det jazz, så slår det een: fejlen ved disse ting er sådan set ikke tingene selv, slet ikke, egentlig, men at de kun kan bruges til een ting. Undervisningsmidler fremmer den meget hensigtbetonede undervisning, de er fantasiforladte, entydige, røvtriste, overpædagogiske i deres hjælpeløshed.
(...)
Mange moderne undervisningsmidler har, såvidt jeg kender til dem, den bivirkning, at de stiller sig mellem lærer og elev, og tit også mellem stoffet og eleven.
Man lærer, man erfarer ikke, man oplever ikke. Undervisning er menneskeværk, og en formalisering af menneskelige relationer er nem, pædagogisk let at begrunde, - og dødsensfarlig."

(P. Højholt: Midlernes magt. KVAN 12/5 årg. 85)

1. INDLEDNING

Selv om P. Højholts kritik af forholdet mellem materialer, lærer og elever gælder undervisning i al almindelighed, tyder situationen på materialefronten inden for dansk som andet-sprog på, at citatet rammer noget centralt i lærernes oplevelse af det foreliggende materialeudbud (eleverne høres sjældent).

BEST COPY AVAILABLE

På området 'dansk for voksne indvandrere' har der siden 1980 været en eksplosiv vækst i materialeproduktionen. Dette skyldes naturligvis først og fremmest stigningen i antallet af indvandrere og det dermed voksende krav om stadig flere og mere differentierede materialer. Dette gælder, selv om vi kun ser på toppen af isbjerget: de materialer, der når frem til udgivelse på et forlag, og lader alle de selvproducerede materialer ude af betragtning, som befinder sig rundt om hos de enkelte lærere.

Men lige så stor som produktionen har været, lige så stor har frustrationen hos den enkelte lærer været, når det viste sig, at det nye materiale, man havde hørt om, og som man troede ville løse alle problemer, måske nok løste nogle problemer men også havde utilsigtede mangler og svagheder (deraf selvfølgelig de mange selvproducerede materialer). Men lad os slå fast med det samme: det ideelle materiale til alle elever i alle situationer findes ikke!

En mere frugtbar tilgang vil derfor være, at lærer og elever sammen gør sig klart, hvad de vil nå, og hvordan de vil nå det.

Det følgende er således ikke en ny oversigt over de materialer, der findes i dag. Hvis man ønsker en sådan oversigt, henvises til allerede eksisterende oversigter. F. eks.:

Poul Terkelsen: Dansk for voksne indvandrere. Indenrigsministeriet, 1984.

DF's sprogskoler: Materialeoversigt v. Fl. Peuliche. DF 1986.

Problemet med disse oversigter er imidlertid, at de enten slet ikke eller kun i ringe grad evaluerer de anførte materialer. For at råde bod på dette, vil vi prøve at se på, hvorledes man selv kan lave analyser af foreliggende materialer, eller hvis man selv vil producere materialer, hvilke overvejelser, man bør gøre sig. Synsvinklen vil være sprogtilegnelse i bred betydning og materialerne set i forhold hertil.

Vi kan her tage udgangspunkt i Per Højholts kritik af undervisningsmidlernes meget hensigtbetonede karakter og deraf følgende fantasifor-

indthed. Hvis materialet virkelig stiller sig mellem eleven på den ene side og læreren og stoffet på den anden, er det katastrofalt. Undervisningen bliver forudsigelig og dermed også 'røvkedelig'.

> "Undervisningsmidlerne - som engang blev kaldt hjælpemidler - er altså kilder til oplevelser og opdagelser, men også redskaber, der kan anvendes, når man vil undersøge noget." (Sv. Aa. Petersen, 1985, 78)

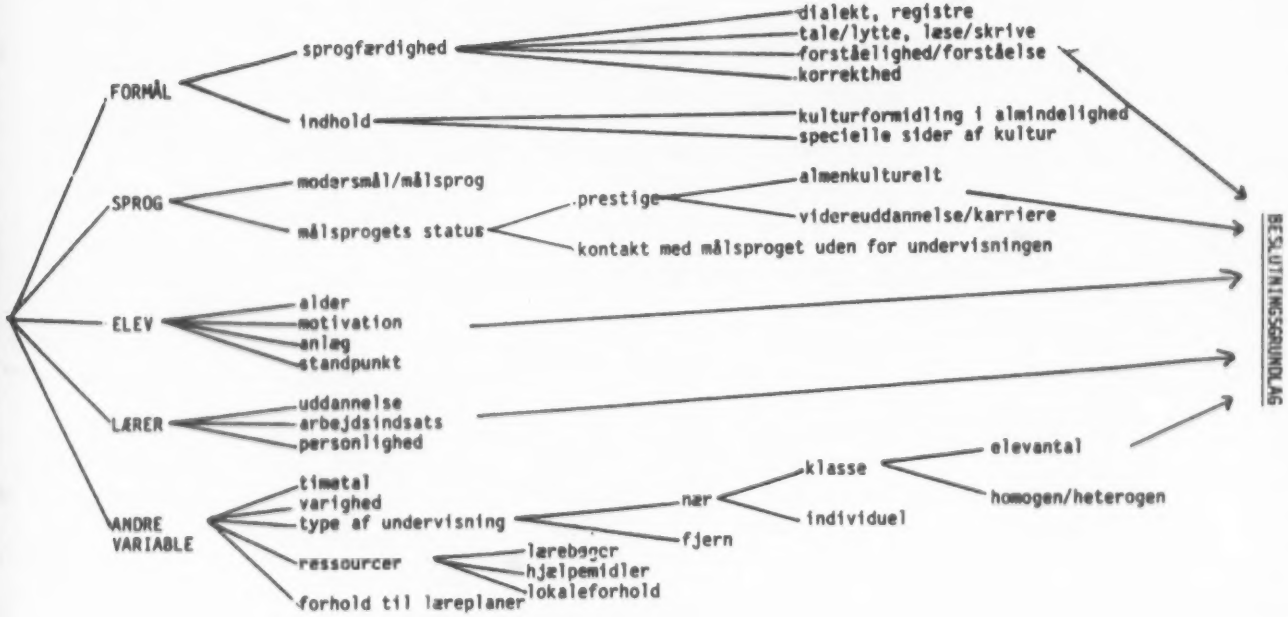
Undervisningen bliver kedelig og demotiverende i det øjeblik, materialernes karakter af redskaber bliver for dominerende på bekostning af deres funktion som kilder til oplevelser og opdagelser, dvs. når det instrumentelle aspekt undertrykker det kreative.

2. UNDERVISNINGENS TILRETTELÆGNING: HVAD - HVORFOR - HVORDAN

Når et undervisningsforløb skal tilrettelægges, må det først fastlægges, hvad der skal læres, hvorfor det skal læres, og endelig hvordan det skal læres, dvs. hvordan man bedst når de satte mål.

Oversigten på side 4 forsøger i skematisk form at sammenfatte de væsentligste faktorer i denne beslutningsproces.

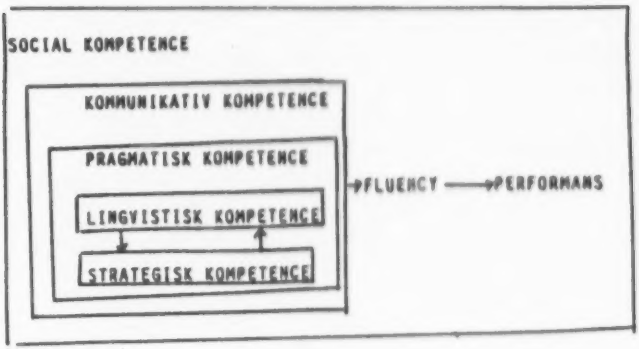
Skemaet skal først og fremmest illustrere, hvor mange faktorer der skal tages hensyn til i den konkrete planlægning. Samtidig viser det, hvor lille en del af den samlede proces vi beskæftiger os med her, nemlig hjælpemidler under andre faktorer set i relation til først og fremmest sprogfærdighed under formål, dog således at sprogfærdighed her ses i den brede betydning som kommunikativ kompetence, der er del af individets sociale kompetence (se nedenfor).



F. Larsen/L. Kvistgaard Jakobsen: Om fremmedsprogsundervisning. I. E. Glahn et al.: Fremmedsprogspædagogik. Gyldendal 1977, p. 24.

BEST COPY AVAILABLE

3. KOMMUNIKATIV KOMPETENCE SOM MÅL



(delvis efter Færch et al. 1984, 169)

Ovenstående model viser de elementer, som eleven må beherske for at være kommunikativt kompetent, ligesom den placerer kommunikativ kompetence som del af individets generelle sociale kompetence. Sprogindlæring/-tilegnelse er således i sidste ende en socialisationsproces, hvor eleven som det (ideale) endemål råder over samme færdigheder og muligheder som en modersmålstalende (IKKE at eleven er som en modersmålstalende).

Lingvistisk kompetence betegner elevens grammatiske viden og kunnen:

> "It is impossible to conceive of a person being communicatively competent without being linguistically competent." (Færch et al. 1984, 168)

Pragmatisk kompetence er elevens evne til at anvende sin sproglige kompetence situationsadækvat, dvs. udføre de rette sproghandlinger på den rette måde på det rigtige tidspunkt i overensstemmelse med målsprogets normer og konventioner.

BEST COPY AVAILABLE

Strategisk kompetence betegner elevens evne til at løse problemer i produktion eller reception på de to foregående planer, medens fluency betegner den problemløse realisering/forståelse af egen og andres intenderede mening.

Selv om denne model normalt forbindes med teorier om kommunikativ undervisning, vil alle, der beskæftiger sig med sprogtilegnelse og -undervisning være enige i det overordnede mål. Således skriver Lado som fortaler for den audio/linguale metode i 1964:

> "Learning a second language is defined as acquiring the ability to use its structure within a general vocabulary under essentially the conditions of normal communication among native speakers at conversational speed.' (Lado 1964, 38)

Hvad man derimod ofteles ikke er enige om er, hvorledes eleven når frem til dette mål, og hvordan undervisningen skal tilrettelægges for bedst muligt at fremme/støtte denne proces. Det er imidlertid indlysende, at ethvert undervisningsmateriale eksplicit eller implicit, bevidst eller ubevidst foretager nogle valg i forhold til en forestilling om, hvad der fremmer eller hæmmer elevens sprogtilegnelse, og dermed også hvilke aspekter i modellen for kommunikativ kompetence der skal prioriteres højere end andre.

For at kunne foretage sådanne overvejelser eller træffe disse valg må man imidlertid have en ramme, der kan strukturere arbejdet. I næste afsnit opstilles en sådan ramme, derefter ser vi nærmere på to indlæringsmodeller, deres forudsætninger og konsekvenser i form af to eksemplariske analyser. De to indlærings-/undervisningsmodeller samles derefter i en oversigt, og artiklen afsluttes med en perspektivering, der giver et bud på, hvordan nogle af de behandlede problemer eventuelt kan løses.

4. METODE: APPROACH - DESIGN - PROCEDURE

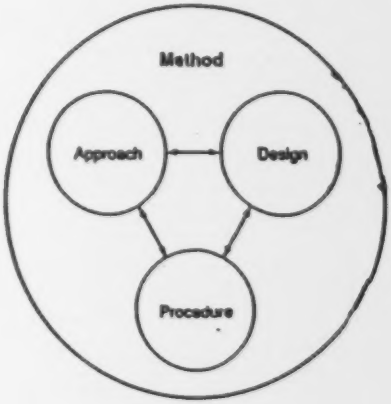
Det følgende bygger på en artikel af J. C. Richards og T. Rodgers (1985, jvf. litteraturlisten). En metode, vi kunne også sige en lærebog eller et undervisningssystem, bygger eksplicit eller implicit (f. eks. i forord eller lærervejledning) på en teori om, hvad sprog er, og hvordan det tilegnes: sprogteori og indlæringsteori (approach). Dette har f. eks. stor betydning for, hvor stor vægt der lægges på lingvistisk kompetence som del af/evt. for-

udsætning for kommunikativ kompetence, ligesom valget af en bestemt tilgang vil favorisere bestemte typer sprogligt og tematisk indhold og lærer-/elevroller fremfor andre. Det vil sige at valget af sprog- og indlæringsteori får konsekvenser for den måde materialet udformes på og den placering, det har i forhold til lærer og elever (design).

Fastlæggelse af approach og design betyder ikke blot en fastlæggelse af undervisningsforløbet i sin helhed men er også grundlag for vægtningen af aktiviteterne i den enkelte time: hvor stor en del af tiden skal bruges på eksplicit grammatisk træning (hvis overhovedet)? Hvor meget tid og hvornår skal bruges til frie øvelser (hvis overhovedet)? Kort sagt, hvordan skal den enkelte timer struktureres (procedure).

Som det ses, er der tæt sammenhæng mellem de tre niveauer: har man truffet et valg på det ene, får det konsekvenser på de øvrige. Dette gælder, enten man som her starter ovenfra: Approach → Design → Procedure, eller som praktiker/analytiker går den modsatte vej.

Disse overvejelser kan sammenfattes i følgende oversigt. Skemaet kan som sagt tjene som ramme for både analyse og produktion af undervisningsmaterialer:



APPROACH:

1. Lingvistisk teori i form af en teori om, hvad sprog er, hvad sproglig kompetence er og sprogets basale strukturer og elementer.

2. Sprogindlæringsteori der redeger for de væsentligste processer i sprogindlæring og hvilke faktorer, der fremmer eller hæmmer denne proces.

DESIGN:

1. Tematisk og sproglig fastlæggelse af indhold herunder gradueringen på basis af de valgte mål for undervisningen.

2. Elevens rolle i og indflydelse på egen indlæring.

3. Lærerens rolle i og indflydelse på elevernes indlæring.

4. Materialernes form, indhold og placering i forhold til 1, 2 og 3.

LÆRERSTYRET VS ELEVCENTRERET UNDERVISNING

PROCEDURE

Undervisningsprocedurer og øvelsestyper.

Vægtningen af aktiviteterne i den enkelte time.

(Efter J. C. Richards og T. Rodgers 1985)

5. TO INDLÆRINGSTEORIER - TO UNDERVISNINGSMODELLER

I det følgende ser vi på to begyndersystemer i dansk for udlændinge. Det drejer sig om et ældre system: 'Lær dansk - Dansk for udlændinge' af Hildeman/Hedbäck, først udkommet på svensk i 1969 og dansk udgave v. Buditz Jørgensen/Bangegaard 1970 på Gjellerup/GAD. Her er anvendt 1. udgave, 8. oplag 1981. Det andet system er Lone Nielsens 'Hvad siger du?', først udkommet på Studieskolen 1982. Her er anvendt den senere udgave fra Akademisk Forlag 1984.

Inden for rammerne af denne artikel er det ikke muligt at analysere systemerne i deres helhed. Det er derfor heller ikke muligt at yde dem fuld retfærdighed, da de enkelte dele naturligvis må ses i sammenhæng. De her valgte udsnit skal danne grundlag for en undersøgelse af den sprog- og

indlæringsteori, der er basis for valget og tilrettelæggelsen af aktiviteter og øvelsestyper.

Fra 'Lær dansk' - systemet er valgt to klip: et fra øvebogen og et fra båndøvelserne, medens den egentlige lærebogstekst ikke er medtaget. Fra 'Hvad siger du?' er valgt udsnit fra øvelserne i lektion 10. For begge systemers vedkommende gælder, at de valgte eksempler ligger i starten af forløbet. Grammatisk fokuseres på samme emne: possessive pronominer.

Analysen koncentrerer sig om følgende aspekter: Systemets målgruppe og metode, således som det fremgår af lærervejledningen (systemets selvforståelse), den faktiske udformning i form af øvelsestyper og aktiviteter, og endelig en sammenligning af de to systemer set i forhold til de valgte metoders ideelle krav.

Udsnittene fra 'Lær dansk' er gengivet nedenfor:

LÆR DANSK ØVEBOG

min mit mine
din dit dine – Deres
vores
jeres

F Lav følgende sætninger om:

Eksempler:
Jeg har et billede.
Det er mit billede.
Det er mit.

Jeg har en blyant.
Det er min blyant.
Det er min.

1 Jeg har et værelse.

_____

_____

2 Jeg har en nøgle.

_____

_____

3 Jeg har et hus.

_____

_____

G Lav følgende sætninger om:

Eksempler:
Jeg har to billeder.
Det er mine billeder.
Det er mine.

Jeg har to blyanter.
Det er mine blyanter.
Det er mine.

1 Jeg har to vaskere.

_____

_____

2 Jeg har to negle.

_____

_____

3. Jeg har to huse.

_____

_____

4 Jeg har to lamper.

_____

ØVELSE NR. 20 BØJNINGSØVELSER

Pronominer / Kapitel 7

I det følgende skal De øve possessive pronominer.
Lav sætningerne om efter følgende mønster:

Mønster:
L: Jeg har et billede
E: Det er mit billede
L: Det er mit billede
L: Jeg har to billeder
E: Det er mine billeder
L: Det er mine billeder

Jeg har et vaskeri	Det er mit vaskeri
Jeg har en negle	Det er min negle
Jeg har to lamper	Det er mine lamper
Jeg har to æbler	Det er mine æbler
Jeg har et æble	Det er mit æble
Jeg har en stol	Det er min stol
Jeg har et vaskeri	Det er mit vaskeri
Jeg har to blyanter	Det er mine blyanter

I lærervejledningen til systemet hedder det om målgruppen:

> "Lær dansk - dansk for udlændinge henvender sig til udlændinge af alle kategorier."

Derefter gøres der opmærksom på, at alle disse elever ikke har samme forudsætninger og behov men dog har det fælles, at de skal have et basalt ordforråd, der således bliver det samlende princip, og forskellig-

hederne ladeø ude af betragtning. Dette bliver særlig tydeligt, når der tales om den anvendte metode, hvor det forudsættes, at alle lærer på samme måde og i samme tempo:

> "Lær dansk er en kombination af den imitative og kognitive metode (eleverne skal indse sprogets struktur) (min understregning, KAJ)
> (...)
> Formålet med øvebogen er at komplettere tekstbogen, idet den indøver strukturer, som eleverne allerede er blevet præsenteret for under tekstgennemgangen (...). Inden for sprogstrukturernes forskellige kategorier bevæger øvelserne sig som hovedregel fra det helt enkle til det mere komplicerede."

(Lærervejledning, 3 - 4)

Ser vi dernæst på øvelserne på næste side, bliver det mere klart, hvad der menes med imitativ og kognitiv metode. Med imitativ menes træning af grammatiske strukturer løsrevet fra enhver kontekst: mekaniske drills. Med kognitivt menes, at den grammatiske regel, der skal indlæres, eksplicit præsenteres for eleven før øvelsen. Progressionen i systemet er åbenlys grammatisk, og sprogtilegnelsesmodellen er på væsentlige punkter behavioristisk.

Imitativ og kognitiv er på centrale punkter uforenelige størrelser. Dette bliver mere klart, hvis vi betragter følgende sammenfatning af lovmæssigheder i behavioristisk indlæringsteori (efter Lado 1964, 32 ff.) og deres konsekvenser for undervisningen (efter Andersen et al. 1979, 108 ff.):

Grundlæggende lovmæssigheder i behavioristisk indlæringsteori

1. Indlæring er vanedannelse

2. Betinget adfærd (f. eks. sprog) læres efter følgende model: stimulus → association → respons

BEST COPY AVAILABLE

Indlæringslove

1. Loven om nærhed: Når to oplevelser er optrådt sammen vil genkomsten af den ene fremkalde den anden.

2. Loven om træning: Alt andet lige jo hyppigere et svar øves jo bedre læres det og jo længere huskes det

3. Loven om intensitet: Jo mere intenst et svar øves jo bedre læres det og jo længere huskes det

4. Loven om assimilation: Hver ny stimulus tenderer til at fremkalde det svar, som er forbundet med lignende svar i fortiden.

5. Loven om effekt: Alt andet lige vil en respons, der ledsages eller følges af en behagelig tilstand, forstærkes, medens den svækkes, hvis den ledsages eller følges af en ubehagelig tilstand.

Retningslinier for sprogundervisning

1. Sprog er et sæt vaner

2. Sprog er tale ikke skrift

3. Fokus er på talesprog

4. Der undervises i ikke om sproget

5. Der undervises i forskellene mellem modersmål og fremmedsprog
   Progression: Lytte/forstå - tale - læse - skrive
   Procedure: Præsentation - imitation - drill - automation.

Vi skal ikke her kommentere de enkelte punkter udførligt, blot fastholde de væsentligste konsekvenser. Sprog opfattes som al anden adfærd som et sæt vaner. Når man skal lære et nyt sprog, drejer det sig derfor om at indøve (loven om træning og intensitet) et nyt sæt vaner. Sprog opfattes desuden som struktur (grammatiske relationer), hvor indholdet er underordnet. I den oprindelige udformning af den audio/linguale metode skulle disse strukturer indlæres induktivt uden eksplicit formulering af de bagved liggende regler. Men dette viste sig i mange tilfælde uhensigtsmæssigt: Det

var hurtigere at præsentere eleverne for den grammatiske regel og derefter lade dem træne den i strukturøvelser.

Her er altså forklaringen på kombinationen af imitativ og kognitiv. Da det er den lingvistiske kompetence, der sty.r og er målet for forløbet, kan man af hensyn til effektiviteten (jvf. Per Højholt) lige så godt gå den korteste vej og lade eleverne få den korrekte regel med det samme. Dette betyder endvidere, at man kan se stort på kravet om at undervise i forskellene mellem modersmål og målsprog. Dermed udvides det potentielle publikum for et bestemt system mange gange (elever af alle kategorier). En økonomisk faktor der ikke bør undervurderes.

Undervisningens fornemste opgave bliver således at give eleverne lingvistisk kompetence, medens det er svært at se, hvorledes de skal kunne omsætte denne viden om sproget til anvendelse af sproget i fri kommunikation, når de hele tiden er blevet trænet i at give forudprogrammerede svar.

Sammenfattende gælder således: Systemet er nøje programmeret på basis af ordforråd og grammatisk progression. Læreren/materialet spiller den væsentligste rolle, idet de gennem stimulus styrer elevens indlæring (respons). Elevens rolle er således udelukkende responderende, og der er ingen mulighed for kreativ brug af sproget.

Derefter ser vi på 'Hvad siger du?'. Fra systemet er udvalgt eksempler på alle tekst- og øvelsestyper i lektion 10. Disse er gengivet nedenfor:

DIALOG 1

Per: Hanne! Er det dine nøgler?
Hanne: Nej.
Per: Hvis er det, ved du det?
Hanne: Næ... Jo, vent lidt. Er det ikke Henriks?
Per: Er det dine, Henrik?
Henrik: Nej.
Kirsten: Det er mine!
Per: Værsgo.

DIALOG 2

A: Er det din (blyant, kuglepen, pung, taske) | dit (viskelæder, ur, tørklæde) | dine (cigaretter, negler, briller, penge)?

B: Ja, det er det | nej, det er det ikke | nej, det er Peters.

ROLLESPIL

FYLD UD SAMMEN

A: Er det din / dit / dine _____?

B: Nej.

A: Hvis er det så?

B: Er det ikke _____?

C: Nej, det er min / mit / mine!

A _____

C: Tak (_____)

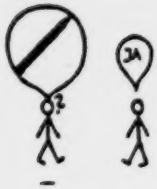
LYTTE/FORSTÅ
ØVELSE 10

Lyt til båndet, kig på billederne, vælg det rigtige og lav selv dialogen (og begynd de 2 andre dialoger)

1 2 3

HJEMMEARBEJDE Fyld ud sådan:

A: Er det din / dit / dine .....?
B: .....



A: _____
B: _____

HJEMMEARBEJDE Fyld ud – men kun et ord på hver linie

A: Er det _____ cigaretter?
B: Nej.
A: _____ er det?
B: _____ ved jeg ikke.
C: Det er _____!
A: _____
C: Tak _____ du have.

HUSK!

er det din / dit / d. e / Deres (.....)?
ja, (det er det)
nej, (det er det ikke)
nej, det er Peters

hvis er det?
det er min / mit / mine / Peters
det ved jeg ikke

Analysen går frem på samme måde som ved det første system: Materialets målgruppe og metode som det fremgår af lærervejledningen sammenholdt med den faktiske udformning i aktiviteter og øvelsestyper.

Om målgruppen hedder det i lærervejledningen p. 3:

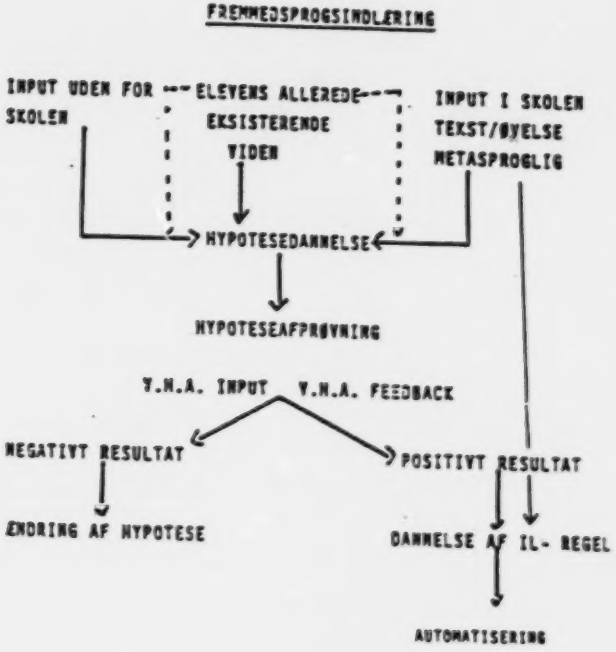
> "Hvad siger du? er primært lavet for udlændinge, der opholder sig længere tid i Danmark (. . .). Hun/han er ung eller yngre og har (eller får ret hurtigt) en eller anden fastere tilknytning til det danske samfund (. . .).
>
> Hun/han kan have en hvilken som helst nationalitet, men kommer fra middelklassen i det pågældende land og er kulturelt ret vestligt orienteret.
>
> Hun/han har en vis skoleuddannelse bag sig og har sandsynligvis kendskab til i hvert fald et europæisk sprog som fremmedsprog eller et af de større europæiske sprog som modersmål."

Denne i sammenligning med 'Lær dansk' betydeligt mere detaljerede fastlæggelse af målgruppe hænger sammen med systemets metode. Hvor 'Lær dansk' er styret af den grammatiske progression, forsøger 'Hvad siger du?' at tage et funktionelt udgangspunkt: eleverne skal præsenteres for den del af sproget, som de efter forfatterens mening vil få brug for i deres dagligdag uden for klasseværelset. Grundlaget for materialets organisering er således en notionel/funktionel læreplan, hvor indholdet opdeles i almene begreber (semantisk - grammatiske kategorier: de grammatiske kategorier defineret ud fra deres betydning), emnerelaterede begreber (dvs. det nødvendige ordforråd for at kunne tale om bestemte ting) og endelig de sproghandlinger, eleverne skal kunne udføre.

I følge teorien er der ingen gradueret præsentation af grammatik (fra det enkle til det komplicerede), og indlæringsprocessen bygges derfor ikke op fra del til helhed (syntetisk progression). Forløbet styres af de sproghandlinger med tilhørende specifikke og almene begreber, eleverne skal kunne udføre. Der præsenteres meningsfyldte helheder for eleverne, som de derefter selv kan arbejde med at systematisere (analytisk progression).

Der er således tale om et funktionelt sprogsyn, hvor sprog først og fremmest ses som meningsfuld handling i konkrete situationer, dvs. vægt på indøvelse af pragmatisk kompetens. Indlæringssynet er kognitivt i en anden forstand end i 'Lær dansk'. Hvor det der gjaldt om, at eleverne skulle præsen-

teres for og trænes i korrekte grammatiske regler. Fra eksplicit regelindlæring over drills til automatisering, ses indlæring her som en kreativ proces, hvor eleven gennem 'ægte' kommunikation skal have mulighed for at opstille og afprøve hypoteser om målsprogets struktur (det analytiske aspekt). Vi kan nu ligesom ved behaviorismen sammenfatte den mentalistiske indlæringsmodel i nedenstående skema:



(efter Færch et al.1984, 200)

Dette medfører samtidig et skift i perspektivet fra undervisning til indlæring. Læreren og materialerne er ikke længere i centrum men derimod eleven og dennes forarbejdning af det sproglige materiale i en problemløsningsproces. Det er eleven, ikke læreren, der styrer forløbet.

Ser vi nu på de udvalgte eksempler fra 'Hvad siger du?', viser det sig at være selvmodsigende i sin metodiske konception. Materialet er bygget op omkring elevcentrerede kommunikative aktiviteter (dialoger og rollespil), men der er på ingen måde tale om frie øvelser. Tværtimod er der stærk materiale- og dermed også lærerstyring. Eleverne får ikke mulighed for at opstille og afprøve egne hypoteser, fordi det sproglige materiale, de skal arbejde med, hele tiden er givet på forhånd: indsætningsøvelser udformet som kommunikationsdrills. Dertil kommer, at den grammatiske progression på ingen måde er opgivet, den er nu blot skjult for eleverne ligesom i den oprindelige udformning af den audio - linguale metode.

Fælles for de to systemer er den stærke betoning af imitation og vanedannelse i sprogindlæringen. Begge arbejder efter princippet: Præsentation - imitation - drill - automatisering (de to sidste betegnes som 'produktionsfasen' i Hvad).

De adskiller sig ved eksplicit over for implicit regelindlæring og i graden, de præsenterer stoffet (quasi)kommunikativt på. Ingen af dem når frem til det, der er deres fælles mål: Transfer af færdigheder fra styret til fri kommunikation.

Dette hænger sammen med, at begge systemer er produkt- og ikke procesorienterede og derfor forsøger at styre elevens indlæringsproces (jvf. lærervejledning til Hvad, hvor det eksplicit sigea, at alle elever må indordne sig under systemet: 'Take it or leave it'). De rammes derfor begge af Per Højholts kritik:

> "Undervisningsmidler fremmer den meget hensigtbetonede undervisning, de er fantasiforladte, entydige, røvtriste, overpædagogiske i deres hjælpeløshed."

Vi kan sammenfatte det her sagte (og implicerede) i en oversigt over to undervisningsmodeller:

UNDERVISNINGSMODELLER

FORMBASEREDE:	INDHOLDSBASEREDE:
	APPROACH
BEHAVIORISME	MENTALISME
STRUKTURALISME	FUNKTIONALISME
	DESIGN
FORMEN ER OVERORDNET INDHOLDET	INDEHOLDET ER OVERORDNET FORMEN
PROGRESSIONEN ER LINEÆR :	PROGRESSIONEN ER CYKLISK. PRINCIPIELT
FRA DET GRAMMATISK ENKLE TIL	SAMME GRAD AF KOMPLEKSITET. UDVIK-
DET KOMPLEKSE.	LINGEN ER MOD STØRRE SPROGHANDLINGS-
LEKSIKON UDVIDES GRADVIST:	REPERTOIRE. LEKSIKON AFHÆNGIGT AF DE
FRA DET FREKVENTE TIL DET	SPROGLIGE HANDLINGER, ELEVERNE VIL SKUL-
SJÆLDNE.	LE KUNNE UDFØRE.
SYNTETISK	ANALYTISK
→	
GRAMMATISK PROGRESSION	HANDLINGSPROGRESSION
LÆREREN/MATERIALET STYRER FORLØBET	ELEVEN STYRER SIT EGET FORLØB
MATERIALET ER CENTRALT	MATERIALET ER SEKUNDÆRT
PROGRAMMERET UNDERVISNING	DELTAGERNE PLANLÆGGER UNDERVISNINGEN
MÅLET ER LINGVISTISK KOMPETENCE	MÅLET ER SOCIAL KOMPETENCE
FOKUS PÅ UNDERVISNING	FOKUS PÅ INDLÆRING
	PROCEDURE
FAST PLAN FOR DEN ENKELTE TIME	TIMEN ER RAMME OM ELEVVALGTE AKTIVITETER
LÆRER/MATERIALE GIVER STIMULUS	LÆREREN/MATERIALET HAR KONSULENTFUNKTION:
ELEVER RESPONS: DRILL-ØVELSER	PAR- OG GRUPPEARBEJDE
LÆRERCENTRERET	ELEVCENTRERET
PRODUKTORIENTERET	PROCESORIENTERET

6. PERSPEKTIVERING

Vi kan nu indordne 'Lær dansk' som værende i venstre kolonne, medens 'Hvad siger du?' starter i højre men derefter i den nederste halvdel glider over i venstre side. Der er således sket en betydelig udvikling i udformningen af undervisningsmaterialer mellem de to systemer, men Hvad er tydeligt udtryk for et skisma, hvor konsekvenserne af en indholdsbaseret lærerplan ikke er taget fuldt ud.

Hvis de nederste punkter (fra 'eleven styrer sit eget forløb') skal tages alvorligt, fører det i sin yderste konsekvens til opgivelse af undervisning baseret på lærebogssystemer i den form, vi kender dem i dag. Hvis man stadig vil holde fast ved fælles lærebøger på de enkelte kurser, må kravet være større åbenhed og fleksibilitet i konceptionen, så den enkelte elev har bedre mulighed for at tilrettelægge og tage ansvaret for sin egen indlæring ud fra egne behov og forudsætninger.

Dette er ikke ensbetydende med udelukkende fokus på sproget som funktionelt system. Som det tidligere er fremhævet, er lingvistisk kompetence en vigtig del af den kommunikative kompetence, ligesom imitation og træning ikke bør udelukkes. Men disse aktiviteter må betragtes som hjælpemidler, der inddrages i det omfang, eleven har behov for det til løsning af en given opgave.

Dette betyder samtidig, at læreren må lære at give slip på den stramme styring. Hverken det ene eller det andet er let, specielt ikke i indvandrerundervisningen, hvor eleverne ofte kommer med meget forskellige forventninger og forudsætninger. Men netop dette burde inddrages i undervisningen både af den enkelte lærer og af de ansvarlige institutioner som et aktiv, der kan gøre undervisningen mere spændende og motiverende for både lærer og elever.

7. LITTERATUR

Andersen, E. et al. (1979). Temaer anvendt i lingvistik. Akademisk Forlag.

Færch, Cl. et al. (1984). Learner Language and Language Learning. Gyldendal.

Glahn, E. et al. (red.) (1977). Fremmedsprogspædagogik. Gyldendal.

Højholt, P. (1985). Midlernes magt. KVAN 12. 5. årg., 11 - 14.

Lado, R. (1964), Language Teaching. A Scientific Approach. New-York: McGraw-Hill.

Petersen, Sv. Aa. (1985), Om at vælge og anvende undervisningsmidler. KVAN 12. 5. årg., 77 - 88.

Richards, J. C./R. Rodgers (1985), Method: Approach, Design and Procedure. I J. C. Richards (ed.), The Context of Language Teaching. Cambridge University Press, 16 - 32.

Wilkins, D. A. (1976), Notional Syllabuses. Oxford University Press.

PLURIDICTA 4

Odense 1987

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

_____klip_____

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn

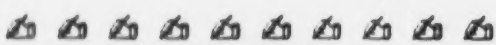
Adresse:

Postnr.:

By:

LABLE

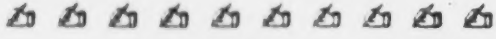
PLURIDICTA 5



LONE AMBJØRN

KONVERSATIONELLE STRATEGIER I EKSPRESSIVE, KOMMISSIVE OG DIREKTIVE SPROGHANDLINGER.

- EN PRAGMATISK DISKURSANALYSEMODEL -



ST COPY AVAILABLE

LONE AMBJØRN

Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger.
- En pragmatisk diskursanalysemodel -

INTRODUKTION 1

1. INTERAKTIONENS SOCIALE OG PSYKOLOGISKE KONTEKST 5
1.1 Situation 5
1.2 Rolle 5
1.3 Sfære 6
1.4 Styrkeforhold 8
1.5 Distance 9

2. SHs ILLOKUTIONÆRE OG INTERAKTIONELLE ASPEKT 11
2.1 SHs interaktionelle aspekt 11
2.1.1 Encounter 12
2.1.2 Phase 12
2.1.3 Exchange og turn 12
2.1.4 Move 12
2.2 SHs illokutionære aspekt 13

3. KONVERSATIONELLE STRATEGIER OG SH-MODALITET 17
3.1 Eksterne modifikatorer 17
3.1.1 Supporting adjuncts 18
3.1.2 Aggravating adjuncts 19
3.2 Interne modifikatorer 19
3.2.1 Downgraders 19
3.2.2 Upgraders 20
3.3 Gambits 21
3.4 Direkte/indirekte udtryk 23
3.5 Pre-exchanges 24

BIBLIOGRAFI 25

BEST COPY AVAILABLE

INTRODUKTION

I november sidste år holdt jeg en forelæsning i Center for Fremmedsprogspædagogik v. Odense Universitet med titlen "Præsentation af en analysemodel til edb-støttet undersøgelse af sproghandlingsmodalitet på spansk". Formålet med denne artikel er at præsentere en revideret udgave af samme model, der danner grundlaget for en pragmatisk diskursanalyse af ekspressiver, kommissiver og direktiver med henblik på at afdække og eksplicere de konversationelle strategier (eksterne/interne modifikatorer, direkte/indirekte udtryksform, gambits, pre-exchanges), der knytter sig til realisationen af disse sproghandlingstyper.

I det igangværende projekt (kand.stip.) fokuseres på sproghandlingsmodalitet i almensproglige interaktioner mellem to interaktanter i symmetriske og asymmetriske rollekonstellationer. Det er hensigten, at undersøgelsesresultaterne, der skal foreligge om et års tid, skal danne grundlaget for videre forskning inden for erhvervssproglig kommunikation med særlig henblik på tolkning.

Analysens empiriske grundlag er til formålet udvalgte diskurssekvenser fra drejebøger. I udvælgelsen tages der højde for, at udtryksformen er nært beslægtet med det talte dagligsprog, og at de sociale aktiviteter er virkelighedsnære. Korpus består på nuværende tidspunkt af 225 diskurssekvenser hvorfra er excerperet ca. 800 sproghandlinger (SH) og ca. 600 konversationelle strategier (KS). Der stiles nu mod en fordobling af korpus før endelige konklusioner kan drages.

At anvende en pragmatisk indfaldsvinkel til analyse af diskurs forekommer logisk, fordi såvel pragmatikken som diskursanalysen betoner sprogets funktionelle aspekter, og diskursanalysen gør brug af mange pragmatiske notioner.

Begrebet "diskurs" defineres hos Edmondson/House (1981: 35) på følgende måde:

"Let us use the term discourse to describe any coherent instance of language use in a particular context. We may distinguish written from spoken discourse in terms of the medium via which the language is used (-)."

I Teun A. van Dijk (1985) redegøres for den udvikling, studiet af diskurs har undergået, siden det først i 70'erne for alvor tog form og begyndte at fremstå som en selvstændig forskningsretning inden for og på tværs af forskellige discipliner som semiotik, psykologi, socialpsykologi, antropologi etc. Sammenfattende om diskursanalyse skriver van Dijk:

"One of the prevailing features of this new discipline of discourse analysis appears to be the explicit account of the fact that discourse structures, at several levels, may have multiple links with the context of communication and interaction. Discourse analysis, thus, is essentially a contribution to the study of language "in use". Besides - or even instead - we witness a concerted interest for the cognitive and especially the social processes, strategies, and contextualization of discourse taken as a mode of interaction in highly complex sociocultural situations." (ibid: vol. 4: 1).

Ikke alene diskursanalysen, men også mange andre forskningsdiscipliner, gør i stigende grad brug af pragmatiske notioner. Imidlertid får for stor en spredning i teori, metodik og terminologi pragmatikken til at fremstå som et ret uoverskueligt og fragmentarisk forskningsfelt. Dette forsøger IPRA (International Pragmatics Association), dannet i 1986, nu at råde bod på, og dens mål er flg.:

"The search for a coherent framework for the discussion and comparison of results of the fundamental research carried out by those dealing with aspects of language use or the functionality of language (-). This search should be a continuous exercise in flexibility, rather than an attempt to impose some sort of monolithic and unchangeable ideological unity. It is not intended to create a new, artificial field of research, but to enhance understanding by promoting communication across the various disciplines which are, in part or in their totality, relevant to pragmatics."
(fra et medlemsblad).

Medens IPRA søger at nå dette mål, vil jeg tage udgangspunkt i de af Leech's (1983) definitioner af pragmatik, som synes umiddelbart relevante og anvendelige for det her foreliggende projekt.

For det første søger Leech at afgrænse pragmatikken ved at stille den op over for grammatik og semantik:

"Whereas grammar deals with abstract static entities such as sentences (in syntax) and propositions (in semantics), pragmatics deals with verbal acts or performances which take place in particular situations, in time. In this respect, pragmatics deals with language at a more concrete level than grammar. (-).
(-) we can correctly describe pragmatics as dealing with utterance meaning, and semantics as dealing with sentence meaning." (ibid: 14).

Det er således ikke sætningen som abstrakt størrelse, der her er i fokus, men derimod ytringen forstået som resultatet af den specifikke realisation af sætningen.

Dernæst skelner Leech mellem generel pragmatik, sociopragmatik og pragmalingvistik:

"(-) GENERAL PRAGMATICS. By this term I mean to distinguish the study of the general conditions of the communicative use of language, and to exclude more specific "local" conditions on language use. The latter may be said to belong to a less abstract field of SOCIO-PRAGMATICS (-). The term PRAGMALINGUISTICS can be applied to the study of the more linguistic end of pragmatics - where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions." (ibid: 10-11).

Som supplement hertil vil jeg tentativt introducere et PSYKOPRAGMATISK aspekt, der i analysen inddrager faktorer som det psykologiske styrkeforhold og den psykologiske distance interaktanterne imellem.

BEST COPY AVAILABLE

På denne baggrund gennemgår hver SH flg. analysefaser:

1. situation (ramme og emne)
2. sfære
3. rollekonstellationer
4. styrkeforholdet (det sociale og psykologiske)
5. distancen (den sociale og psykologiske)
6. SHs illokutionære og interaktionelle aspekt
7. konversationelle strategier

Det skal understreges, at jeg ikke her bringer nogen konklusioner, da dataindsamling og -bearbejdelse som sagt ikke er afsluttet. Der er således kun tale om en præsentation af de opstillede kategorier.

Når den sociale (og evt. den psykologiske) konteksts indflydelse på SH-modalitet er endeligt beskrevet, skal der udarbejdes et didaktisk materiale med henblik på at styrke learnernes pragmatiske kompetens (forstået som et led i den kommunikative kompetens). Formålet hermed er, at de skal kunne kommunikere situationsspecifikt samt undgå at optræde verbalt inadækvat; eller sagt på en anden måde: undgå utilsigtede perlokutionære effekter hos Modtager. Den perlokutionære effekt er en følge af den illokutionære handling og forstås som Modtagers reaktion på/opfattelse af denne. Dvs. at der kan være divergens mellem den tilsigtede perlokutionære effekt og den faktiske (smiger kan f.eks. optages som en fornærmelse).

1. INTERAKTIONENS SOCIALE OG PSYKOLOGISKE KONTEKST

1.1 Situation

Enhver interaktion er bundet til en situation. Flg. definition er fra Edmondson/House/Kasper/McKeown (1979: 35):

"Eine Situation als raum-zeitlich bestimmte "Gelegenheit" oder "Gegebenheit" umfasst zwei Dimensionen:

(1) eine Personen-Dimension, wobei Personen als Rollenträger aufgefasst werden

(2) eine Sachdimension, die durch den Kommunikationsgegenstand oder das Thema sowie durch das Setting (Ort, Zeit, relevante Umweltbedingungen) gekennzeichnet ist."

1.2 Rolle

Som det fremgår af ovenstående, hænger situationsbegrebet nøje sammen med rollebegrebet. For nærmere definition af dette tages udgangspunkt i Uta Gerhardts (1975) interaktionsbaserede rolleteori. Hun opererer i sin model med status-, positions- og situationsrollen, og det er især inkorporering af sidstnævnte, der, i sin egenskab af en "her-og-nu-rolle", levner mulighed for et større spillerum, når det gælder interpretation af en given interaktants rolle i en given situation.

For at kunne anvende Gerhardts rolleteori i praksis har den til det her givne formål undergået en lettere bearbejdning. Eksempelvis opererer Gerhardt med ti forskellige statusroller, som her reduceres til fem, da nogle er irrelevante (f.eks. race) og andre forældede (f.eks. frie/slaver som personstatus). Dernæst kan grænserne mellem på den ene side status- og positionsrolle, og på den anden mellem positions- og situationsrolle, synes flydende. Der tilstræbes her en klarere afgrænsning:

I Statusroller (sr)
- a. alder
- b. køn
- c. samfundslag/miljø
- d. familiære forhold
- e. nationalitet

II Positionsroller (pr)
En position er del af en organisation eller institution (familie, skole, virksomhed, politisk parti etc.). Der kan være tale om funktionelle opgaver eller rang. En given positionsrolle anføres som stillingsbetegnelse, titel eller grad.

III Situationsroller (str)
Situationsrollen fortolkes som en momentan "her-og-nu-rolle". F.eks. nabo, kunde, ven, kollega.

Hvad angår rollernes indbyrdes relationer, forholder det sig således, at status- og positionsroller kan realiseres i situationsrollen og være bestemmende for, hvilke situationsroller en interaktant kan få. Det vil sige, at status- og positionsroller vil knytte interaktanten til et bestemt spektrum af situationsroller og samtidig udelukke andre. Situationsrollen, derimod, har ingen indflydelse på hverken status- eller positionsroller.

1.3 Sfære

En sfære defineres her som en enhed, der, inden for rammerne af de overordnede funktioner, et samfund kan opdeles i, kategoriserer og typologiserer givne kommunikative situationer, hvori deltager interaktanter i forskellige rollekonstellationer.

I en publikation, der indeholder overvejelser omkring sprog-handlingsteoriens anvendelighed i forbindelse med en revision af de erhvervssproglige studier, inddrager Lita Lundquist (1981) Habermas' teori om, hvordan vor livsudfoldelse og vore sociale aktiviteter struktureres i to sfærer: privatsfæren og socialsfæren, der hver har sin offentlighedssfære, henholdsvis den kulturelle og den politiske offentlighed. Som overordnet og regulerende instans står staten.

Denne sfæreteori overtages her. Da privatsfæren på forhånd er fastlagt som denne undersøgelses genstandsområde, bliver den primære opgave at stadfæste, ud fra hvilke kriterier en given

SH placeres i denne sfære og ikke i social- og offentlighedssfæren.

Som tidligere nævnt, er der en nøje sammenhæng mellem situation og rolle. Situationsbegrebet består af tre dimensioner: personer - emne - ramme. De sociale roller inddeles i status-, positions- og situationsroller. Da statusroller, positionsroller og ramme synes at gå på tværs af sfærerne, bliver det i sidste instans emne og situationsrolle (plus evt. register = interaktanternes sprogbrug (formel, uformel) i en given social rolle) der afgør, i hvilken sfære en SH skal placeres. Dette skal jeg i det følgende søge at eksemplificere.

Umiddelbart kunne det forekomme indlysende at lade placering i en af de to sfærer være betinget af rammen (f.eks. hjemmet over for skolen eller hospitalet:

I	interaktant A:	(sr)	50 år, mand, gift med B, far
		(pr)	lærer
		(str)	ægtefælle
	interaktant B:	(sr)	49 år, kvinde, gift med A, mor
		(pr)	bibliotekar
		(str)	ægtefælle
	situation:	ramme:	i hjemmet, ved morgenmaden
		emne:	køb af ny bil
		PRIVATSFÆREN	
II	interaktant A:	(sr)	45 år, mand, gift, far
		(pr)	læge
		(str)	kollega
	interaktant B:	(sr)	43 år, mand, ugift
		(pr)	læge
		(str)	kollega
	situation:	ramme:	på hospitalet, vagt på skadestuen
		emne:	diagnose
		SOCIAL- OG OFFENTLIGHEDSSFÆREN	

I ovenstående eksempler er der overensstemmelse mellem emne, ramme og sfære. Men i mange tilfælde vil der være uoverensstemmelse på dette punkt. F.eks.:

III interaktant A: (sr) 45 år, mand, gift, far
(pr) læge
(str) ven

interaktant B: (sr) 43 år, mand, ugift
(pr) læge
(str) ven

situation: ramme: på hospitalet, vagt på skadestuen
emne: aftale om fisketur i weekenden

PRIVATSFÆREN

Det fænomen, der her kommer ind i billedet, kalder Fishman (1972) "situational switching". Herved forstås, at interaktanterne, i uændret situationsramme, skifter emne og muligvis register ud fra en gensidig opfattelse af et skift i situationsrollerne (i II og III fra henholdsvis kollega - diagnose til ven - fisketur). Man kunne naturligvis også forestille sig den modsatte situation, hvor samme interaktanter (fra II og III), under en privat fest hos den ene af parterne, påbegynder en diskussion om patientdiagnose. En sådan diskurssekvens vil jeg, efter de her givne kriterier, placere i social- og offentlighedssfæren.

Jeg betragter ovenstående eksempler som illustrerende for de i denne analysemodel anvendte kriterier for placering af en SH i sfærer. Grænsetilfælde medtages ikke i korpus men gemmes til senere vurdering og diskussion. Ej heller medtages SH, hvori der forekommer et register indeholdende en blanding af formel eller uformel sprogbrug, f.eks. i ironisk øjemed.

1.4 Styrkeforhold

Medbestemmende for interaktanternes SH-realisation i en given kommunikativ situation er rollekonstellationerne og deres indflydelse på styrkeforholdet interaktanterne imellem.

Begrebet "styrkeforhold" har to sider:

a. en sociologisk, betinget af eksterne faktorer som status og position.

b. en psykologisk, betinget af interne faktorer som emotive faktorer og personlige stilfænomener.

Hvad enten en interaktant dominerer en anden sociologisk eller psykologisk, skelner man mellem to former for styrkeforhold:

symmetrisk	A = B
asymmetrisk	A > B
	A < B

Endelig skal det nævnes, at det sociale styrkeforhold primært bestemmes ud fra status- og situationsrollerne i denne sammenhæng, fordi positionsrollerne selvsagt ikke har så stor betydning i privatsfæren som i social- og offentlighedssfæren. Det psykologiske styrkeforhold går på tværs af rollerne.

1.5 Distance

En given rollekonstellation to interaktanter imellem kan være mere eller mindre distanceret. De sociale roller anvendes til bestemmelse af den sociale distance, et generelt accepteret begreb inden for den del af den pragmatiske diskursanalyse, der beskæftiger sig med den sociale kontekst.

Primært vurderes et distanceforhold ud fra graden af intimitet, fortrolighed og tillid. Sekundære faktorer, der spiller ind, er mødested og dermed omgangsform (på arbejdspladsen, i klubber og foreninger, hos fælles bekendte, privat hos den ene af parterne etc.).

Forskellige undersøgelser på området, hvoraf en del er refereret i Berger/Bradac (1982), beskriver relationen mellem social rolle og social distance. F.eks.:
familie, nære venner: lille social distance.
bekendte, fjernere slægtninge: neutral social distance.
formelle forhold: stor social distance.

Det faktum, at det er de sociale roller, der anvendes til bestemmelse af den sociale distance, får ovenstående relationer til at fremstå som konstante og målelige værdier. Derfor er det min opfattelse, at de kun kan bruges som et første udgangspunkt for en analyse af menneskelige relationer og deres eventuelle

indflydelse på SH-modalitet. Graden af intimitet, fortrolighed og tillid, som var det primære evalueringskriterium for den sociale distance, går ofte på tværs af de sociale roller, og jeg har i korpus en del eksempler herpå.

Jeg vil derfor i denne analysemodel introducere begrebet psykologisk distance og analysere distanceforholdet i rollekonstellationerne ud fra flg. parameter:

SOCIAL ROLLE	SOCIAL DISTANCE	PSYKOLOGISK DISTANCE
1. nær slægtning nær ven samlever, kæreste	lille	+ / ±
2. fjern slægtning bekendt (nabo, kollega, foreningsfælle, etc.)	neutral	+ / ±
3. formelt forhold	stor	+ / ±

2. SHs ILLOKUTIONÆRE OG INTERAKTIONELLE ASPEKT

En ytring bruges til at etablere og opretholde relationer mellem interaktanterne. Når en interaktant ytrer sig i en given kommunikativ situation, udfører han samtidig en intentionel handling, som kan påvirke interaktionen i forskellig retning. Han udfører, med andre ord, en sproghandling.

Begrebet "sproghandling" stammer fra sprogfilosoffen Austin, hvis SH-teori Searle har modificeret og udbygget efter mere stringente og eksplicitte kriterier. Men for begge sprogfilosoffers teorier gælder, at der er tale om beskrivelse af isolerede SH, hvilket gør dem uegnede som teoretisk udgangspunkt for empiriske undersøgelser af den her foreliggende karakter.

Med et diskursanalytisk mål for øje har Edmondson (1981) foretaget en reinterpretation af Searles filosofiske SH-teori:

"(..) if in discourse analysis we wish to relate conversational structure to linguistic behaviour, we appear to require a perspective whereby a conversational unit is seen as both illocution and interaction." (ibid: 54).

En SH (hos Edmondson en kommunikativ handling) rummer to aspekter, der realiseres simultant:

a. et illokutionært aspekt, der afspejler den talendes holdninger, følelser, hensigter, osv.

b. et interaktionelt aspekt, der bidrager til at opbygge en interaktion og holde den i gang.

2.1 SHs interaktionelle aspekt

Baseret på Edmondson (1981) og Edmondson/House (1981) opererer jeg i denne analysemodel med flg. diskursstrukturerende elementer:

BEST COPY AVAILABLE

encounter
phase
exchange
turn
move

2.1.1 Encounter

En encounter er den største diskursenhed og består af en komplet kommunikativ situation mellem to eller flere interaktanter. I drejebøgerne og dramateksterne markeres overgangen fra en encounter til en anden ved sceneskift og/eller personskift.

2.1.2 Phase

En encounter kan opbygges af tre grundlæggende faser:

a. indledende fase (opening phase)
b. kerne-fase (business phase)
c. afsluttende fase (closing phase)

2.1.3 Exchange og turn

Faserne udgøres af enkeltstående eller sammenkædede exchanges. En exchange defineres som en konversationel helhed, i hvilken interaktanterne i fællesskab når frem til et konversationelt resultat. En exchange består af minimalt to turns ("replikker"), realiseret af hver sin interaktant. Den første turn fungerer som stimulus for den anden.

2.1.4 Move

En move betragtes som det mindste, signifikante element i interaktionen. En turn kan bestå af en eller flere moves, og i en move kan realiseres en eller flere SH.

Flg. moves indgår i analysen: preinitiate, initiate, reinitiate, prime, contra, local satisfy, total satisfy.

Af pladshensyn er det mig ikke muligt at opstille praktiske eksempler på dette diskursanalytiske begrebsapparat men må nøjes med at henvise til de opgivne kilder.

Af skemaet p. 15 fremgår de enkelte SHs placeringsmuligheder.

2.2 SHs illokutionære aspekt

I en kritisk analyse af Austins taksonomi, opstiller Searle (1976) flg. SH-kategorier, der falder inden for hovedgruppen "holdninger":

ekspressiver
- der udtrykker Afsenders holdning over for den situation, der angives i propositionen

kommissiver
- der udtrykker at Afsender forpligter sig til at realisere en handling

direktiver
- der udtrykker Afsenders forsøg på at få Modtager til at realisere en handling.

Endvidere skal, baseret på henholdsvis Michael Hancher (1979) og Jenny Thomas (1985), opstilles to hybride kategorier:

kommissive direktiver
- med bivalente SH-typer, hvori indgår en kombination af kommissiv og direktiv illokutionær kraft

ekspressiv direktiv
- med en bivalent SH-type, hvori indgår en kombination af ekspressiv og direktiv illokutionær kraft.

Ovenstående kategorier er fremkommet i erkendelse af, at ikke alle SH-typer kan placeres i de tre førstnævnte kategorier.

Det hidtil bedste analyseforslag til dette fænomen ses hos Jenny Thomas (1985: 3) i en artikel om komplekse illokutionære

handlinger. Hun skelner mellem "utterance meaning" (the meaning of what is said in a given context) og "speaker meaning" (the pragmatic force of an utterance). Bivalente illokutionære handlinger rummer to "speaker meanings" og analyseres som følger:

Tilbud

utterance meaning:	Vil du have en kop kaffe?
speaker meaning 1:	Jeg forpligter mig til at give dig en kop kaffe (kommissiv).
speaker meaning 2:	Jeg vil gerne have dig til at drikke en kop kaffe (direktiv).

Bebrejdelse/Anmodning

utterance meaning:	Er det din frakke, der ligger på gulvet?
speaker meaning 1:	Jeg bebrejder dig, at den ligger der (ekspressiv).
speaker meaning 2:	Jeg vil gerne have dig til at samle den op (direktiv).

Baseret på Leech (1980), Kasper (1981) og Edmondson/House (1981) skal de forskellige SH-typer inden for de fem opstillede SH-kategorier nærmere afgrænses og identificeres ud fra flg. klassificeringsparameter:

a. Referenceelementets (dvs. den handling eller det forhold, der refereres til i SHs propositionelle indhold) forhold i tid til SH (post/præ).

b. Afsenders og/eller Modtagers aktive deltagelse/engagement i RE.

c. REs placering på en "cost/benefit" - skala (Leech, 1980: 101):

pro-A	(to the benefit of the speaker)
pro-M	(to the benefit of the addressee)
anti-A	(at a cost to the speaker)
anti-M	(at a cost to the addressee)

d. SHs diskursive placering.

(Forkortelser: RE (referenceelement), SH (sproghandling),
A (afsender), M (modtager)
PRI (preinitiate), I (initiate), RI (reinitiate)
P (prime), C (contra), S (satisfy).

EKSPRESSIVER	a.	b.	c.	d.
undskyldning	præ-SH	A	anti-M	I, C
retfærdiggørelse	præ-SH	A	anti-M	C
accept	præ-SH	M/(A)	pro-A/(pro-M)	S
tilgivelse	præ-SH	M	pro-A	S
afvisning	præ-SH	M/(A)	anti-A/(anti-M)	C
bebrejdelse	præ-SH	M	anti-A	I, C
anerkendelse	præ-SH	M	pro-M	I, S
deltagelse	præ-SH	M	anti-M	I
taknemmelighed	præ-SH	M	pro-A/anti-M	I, S
KOMMISSIV				
løfte	post-SH	A	anti-A	I, S
KOMMISSIVE DIREKTIVER				
tilbud	post-SH	A/M	anti-A/pro-M	I, RI, C
invitation	post-SH	A/M	anti-A/pro-M	I, C
DIREKTIVER				
anmodning (non-ver. ydelse)	post-SH	M	anti-M	I, RI
anmodning (verbal ydelse)	post-SH	M	anti-M	PRI, I, RI, P
forslag (til M)	post-SH	M	pro-M	I, RI, C
forslag (til M/A)	post-SH	M/A	pro-M/pro-A	I, RI, C, S
EKSPRESSIV DIREKTIV				
bebrejdelse/ anmodning	præ-SH post-SH	M	anti-A anti-M	I

BEST COPY AVAILABLE

Atter skal det nævnes, at SH-definitionerne er foreløbige og udarbejdet på grundlag af eksisterende korpus.

Betegnelsen for den enkelte SH-type skal ikke sidestilles med tilsvarende illokutionære verber men betragtes som et overordnet, teknisk begreb. (Edmondson, 1981). Forskellige nuancer rummes inden for den enkelte type, men af pladshensyn kan de ikke medtages her.

Endelig skal nævnes, at begreberne "cost" og "benefit" synes definitorisk problematiske at operere med. Det er imidlertid vigtigt at understrege, at de ikke bogstaveligt skal opfattes som referenceelementets negative eller positive konsekvenser for Afsender og/eller Modtager. Begreberne dækker et langt bredere betydningsspektrum, som i det endelige resultat vil fremgå af beskrivelsen af den enkelte SH-type.

3. KONVERSATIONELLE STRATEGIER OG SH-MODALITET

Begrebet konversationel strategi er hentet fra House-Edmondson (1982) men udvides og omfortolkes her. Ved en konversationel strategi forstår jeg et sprogligt middel som interaktanterne, på basis af deres viden om SHs illokutionære og interaktionelle aspekt, anvender strategisk for at nå frem til et konversationelt resultat. Det skal understreges, at der langt fra altid er tale om bevidst sprogbrug; en konversationel strategi anvendes i høj grad konventionelt.

Gennem valg af forskellige KS svækkes eller forstærkes en SHs illokutionære kraft. Strategierne tilhører ikke SHs propositionelle indhold men supplerer eller modificerer dette.

Anvendelsen af KS har direkte relation til SH-modalitet. Gabriele Kasper (1981: 100):

"Unter Sprechaktmodalität sei die Dimension verstanden, auf der Sprechaktrealisierungen variieren, wenn Proposition und Illokution konstant gehalten werden."

Ved SH-modalitet forstås i den givne sammenhæng ved hvilke KS (eksterne/interne modifikatorer, direkte/indirekte udtryksform, gambits, pre-exchanges) en given SH, i en given social og/eller psykologisk kontekst, realiseres af native speakers.

I de flg. afsnit defineres og eksemplificeres de enkelte strategier nærmere.

3.1 Eksterne modifikatorer (supporting/aggravating adjuncts)

En ytring kan segmenteres i head moves og adjuncts to head move (Blum-Kulka/Olshtain, 1984). Det første segment udgør SHs kerne, medens det andet skal betragtes som en modificerende tilføjelse til kernen. De eksterne modifikatorer udgør adjuncts to head move, i en post- eller præposition.

En ekstern modifikator har ingen indflydelse på SHs propositionelle indhold men modificerer SH indirekte. I forhold til hovedhandlingen har en ekstern modifikator to strategiske funktioner, der svarer til Downgraders og Upgraders hos de interne modifika-

torer. Det vil sige, at Supporting adjuncts svækker SHs potentielle perlokutionære effekt hos Modtager, medens Aggravating adjuncts forstærker den.

3.1.1 Supporting adjuncts

Grounder

(769) Tenemos que vernos ... Dame tu número de teléfono.
(Vi må ses ... Giv mig dit telefonnummer).

(59) Si no te importa, hablaremos mañana. Ahora estoy muy cansado.
(Hvis du ikke har noget imod det, kan vi tales ved i morgen. Jeg er for træt nu).

Sweetener

(481) Anda, acuéstate. Te sentirás mejor después.
(Gå nu hen og læg dig. Du får det bedre bagefter).

Preparator

(108) Me gustaría que me dijeras una cosa ...
Tú te acuerdas mucho de tu madre,¿verdad?
(Der er noget, jeg gerne vil have, at du fortæller mig. Du tænker tit på din mor, ikke?).

Steer

(187) Y ahora,¿sabes lo que deberías hacer?
Ir a ver a la Juana.
(Og ved du, hvad du nu skulle tage at gøre?
Gå hen at besøge Juana).

Disarmer

(697) Con su permiso ... Una señorita quiere verle.
(Undskyld ... Der er en ung dame, der gerne vil tale med Dem).

3.1.2 Aggravating adjuncts

Aggressive grounder

(320) Pero,¿a dónde vas a estas horas?
Estamos a punto de comer.

(Hvor skal du hen på det her tidspunkt?
Vi skal lige til at spise).

Aggressive steer

(292) Pero,¿qué pasa? ¿Qué jaleo es este?
¡Baja esa radio!

(Hvad foregår der? Hvad er det for en larm?
Skru ned for den radio!).

3.2 Interne modifikatorer (modality markers)

Modalitetsmarkører er strategier, der, i modsætning til de eksterne modifikatorer, ikke udgør en selvstændig move. Der er tale om leksikalske og syntaktiske elementer, der indgår som et led i en head move.

Modalitetsmarkørerne kan inddeles i to hovedkategorier:

a. downgraders, der mindsker en SHs illokutionære kraft og samtidig svækker den perlokutionære effekt hos Modtager.

b. upgraders, der højner en SHs illokutionære kraft og samtidig forstærker den perlokutionære effekt hos Modtager.

Flg. kategorisering er baseret på House/Kasper (1981), Blum-Kulka/Olshtain (1984) og Holmes (1984).

3.2.1 Downgraders

Suggestory formulae

¿por qué no ...? (hvorfor ...ikke?)

Understater

un poco (lidt), un momento (et øjeblik), de vez en cuando (nu og da).

Downtoner
no sé si ... (jeg ved ikke, om ...), si es posible (hvis det kan lade sig gøre).

Minus committer
pienso que (jeg synes at), he pensado que (jeg har tænkt mig at), había pensado que (jeg havde forestillet mig at).

Consultative device
¿me dejas ...? (må jeg ...?), ¿no puedes ...? (kan du ikke ...?), ¿quieres (que) ...? (vil du ...?), si le parece (hvis De synes), ¿te apetece ...? (har du lyst til at ...?).

Politeness marker
por favor (vær så venlig).

Identity marker
señor (hr.), señora (fru), don (hr.), doña (fru), hija (min pige), Julito (lille Julio), mamá (mor), tía (tante).

Syntactic device
imperfecto, condicional, subjuntivo.

Cost minimizer
¿se puede saber ...? (hvad - mon/kan man få at vide/om man må have lov at spørge).

Cajoler
es que (jamen/det er fordi), anda (kom nu), vamos (pjat/nej/hør nu).

3.2.2 Upgraders

Emotive emphasis
Eksklamationer og vurderende adjektiver og adverbier.

Intensifier
mucho (meget), muy (meget), ahora mismo (med det samme), inmediatamente (øjeblikkeligt), por nada del mundo (under ingen omstændigheder, nada (intet), si (jo).

Repetition
Gentagelse af verbet med emfatisk værdi.

Aggressive interrogative
¿cuántas veces ...? (hvor tit ...?), ¿no sabes que ...? (ved du ikke at ...?), ¿no ves que ...? (kan du ikke se at ...?).

Rhetorical appeal
ya sabes que (du ved jo godt at).

Emotive vocative
Vokativer med empatisk værdi.

3.3 Gambits

En gambit defineres her som en konversationel strategi, der primært har en diskursregulerende og -opretholdende funktion men også opererer på det interpersonelle plan, omend mindre eksplicit end det er tilfældet med de interne modifikatorer.

I modsætning til SH, kan gambits på det interaktionelle plan ikke bidrage til at bringe en interaktion frem til et konversationelt resultat, og de kan heller ikke, i modsætning til såvel SH som eksterne modifikatorer, i sig selv udgøre en move. Derimod kan gambits, i lighed med de interne modifikatorer, indgå som et led i en move.

Når den seneste forskning på området repræsenterer mere eller mindre modificerede udgaver af Edmondsons (1977, 1981) gambittypologi, hænger det logisk sammen med, at det er den mest detaljerede og bedst differentierede.

Hos Færch/Kasper (1984), der ligeledes er baseret på bl. a. Edmondson, foretages en sammenkædning mellem de forskellige gambittyper og deres diskursive funktioner:

"We shall define as gambits linguistic items whose primary function is to maintain and regulate discourse. By maintaining discourse is meant the establishment of coherence either between turns of speech or within turns of speech. By regulating discourse is meant the distribution of turns of speech among the discourse participants in terms of uptaking, turntaking, turnkeeping, turngiving, and the marking of discourse boundaries." (ibid: 69-70).

Der skelnes mellem flg. gambit-kategorier:
(baseret på Færch/Kasper 1984)

I A turn [(B uptaking gambit)] A turn

1. receipt
2. go-on
3. exclaim
4. check

II A turn

B [turntaking gambit] + turn

1. receipt
2. exclaim
3. starter

III A turn + [turnkeeping gambit] + turn (fortsat)

B turn

1. underscorer
2. aside
3. hesitator
4. appealer

IV A turn + | turngiving gambit |

B turn

1. appealer

For spansksprogede eksempler kan jeg henvise til Ute Feldmann (1984) og Lone Ambjørn (1987).

3.4 Direkte/indirekte udtryksform

Haverkate (1984: 107-108) definerer direkte/indirekte udtryksform som følger:

"Direct performances, then, are characterized by both the full specification of the act of the hearer and reference to the hearer himself. Indirect performances lack such a specification as well as an explicit reference to the hearer."

Ifølge Haverkate er SH som "ræk mig saltet" og "kan du række mig saltet?" begge direkte, fordi de har samme propositionelle indhold samt eksplicit reference til referenceelementet og til Modtager som den, der skal udføre handlingen.

Ved implicit reference til Modtager og/eller Afsender forstås

a. udeladelse af reference

b. defocalizing expressions.

Haverkate (ibid: 83):

"Defocalization (-) involves a referential strategy developed by the speaker in order to minimize his/her role or that of the hearer in the state of affairs described.
In realizing this strategy, the speaker suppresses the identity of the agent by making use of nonspecifically or implicitly referring expressions or constructions."

På flg. side opstilles en skala for direkte/indirekte udtryksform. Som en foreløbig konstatering er det SH-typerne Retfærdiggørelse, Afvisning, Bebrejdelse, Tilbud, Anmodning og Forslag, der forbindes med indirekte udtryksform.

Skalaen er karakteriseret ved flg. modpoler:
Kategori 1 repræsenterer den mest indirekte udtryksform med høj anvendelsesgrad af "inferential strategies" til følge.
Kategori 4 repræsenterer direkte udtryksform.

RE referenceelementet (den fortidige eller futuriske handling)
M Modtager som fortidig eller futurisk realisator af RE
A Afsender som fortidig eller futurisk realisator af RE

1. Implicit reference til RE
   Implicit reference til M (og/eller A)

2. Eksplicit reference til RE
   Implicit reference til M (og/eller A)

3. Eksplicit reference til del af/hele RE
   Implicit/eksplicit reference til M (og/eller A)

4. Eksplicit reference til hele RE
   Eksplicit reference til M (og/eller A)

3.5 Pre-exchanges

Som sidste led i denne præsentation af opstillede KS-kategorier, skal nævnes pre-exchanges. En pre-exchange fungerer som en tentativ strategi, der skal bane vejen for Afsenders konversationelle mål og forberede Modtager på, i hvilken retning dette mål går. Det strategiske består i, at Afsender allerede før realisering af en pre-exchange har planlagt den efterfølgende exchange.

På det illokutionære plan kan man tale om Preparatory acts (Jenny Thomas, 1985), der indholdsmæssigt tager form af "getting a pre-commitment", "check on availability" og "introducing topic" (Edmondson/House, 1981: 116-119).

F.eks.: (649) ¿Qué vas a hacer esta noche?
(Hvad skal du lave i aften?).

(213) ¿Tienes mucha prisa?
(Har du meget travlt?).

389) Tengo que hablar contigo.
(Jeg skal tale med dig).

BIBLIOGRAFI

Adams, Jon-K (1985), Pragmatics and Fiction. Pragmatics and Beyond VI:2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Ambjørn, Lone (1987), "Gambits i spanskundervisningen: hvorfor og hvordan?". Informationer fra Spansklærerforeningen, jun. 87,13-22.

Arndt, Horst / Janney, Richard W. (1980), "The clanger phenomenon: The non-deviant nature og deviant utterances." In IRAL, no. 18, 41-57.

Arndt, Horst / Janney, Richard W. (1985), "Politeness revisited: cross-modal supportive strategies". In IRAL, vol. XXIII/4, 281-300.

Atkinson, J.M. / Heritage, J. (1984), Structures of Social Action. Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Univ. Press.

Austin, J.L. (1962), How to do things with words. Oxford: Clarendon Press.

Baur, Micheline / et al. (1975), Pragmatik und Fremdsprachenunterricht. Zine rollentheoretische Pilotstudie. Bochum: Manuskripte zur Sprachlehrforschung, 8.

Bax, Ingrid Pufahl (1986), "How to assign work in an office. A Comparison of Spoken and Written Directives in American English." Journal og Pragmatics, vol. 10, no. 6, december.

Beinhauer, Werner (1968), El español coloquial. Madrid: Gredos.

Berger, C.R. / Calabrese, R.J. (1974), "Some explorations in initial interaction and beyond". In Human Communication Research, vol. 1, no. 1, 99-112.

Berger, C.R. / Bradac, J. (1982), Language and Social Knowledge. London: Edward Arnold.

Berg-Seligson, Susan (1983), "Sources of variation in spanish verb construction usage: the active, the dative, and the reflexive passive". Journal of Pragmatics, vol. 7, no. 2, april.

Blum-Kulka, Shoshana (1985), "Indirectness and politeness in requests: same or different?". Paper presented at the International Pragmatics Conference, Viarregio, september.

Blum-Kulka, Shoshana / Olshtain, Elite (1984), "Requests and Apologies: A cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns". Applied Linguistics, 5:3, 196-213.

Bradac / Bowers / Courtright (1979), "Three language variables in communication research: Intensity, immediacy and diversity". Human Communication Research, vol. 5, no. 3, 257-269.

Brown, Gillian / Yule, George (1983), Discourse Analysis. Cambridge: University Press.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. (1987), Politeness. Some universals in language use. Cambridge: University Press.

Burton, Deidre (1980), Dialogue and Discourse: A Sociolinguistic Approach to Modern Drama Dialogue and Naturally Occurring Conversation. London: Routledge and Kegan Paul.

Carrol, David. W. (1986), Psychology of language. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.

Clair, Robert N. St. / Giles, Howard (1980), The Social and Psychological Contexts of Language. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen / Olshtain (1981), "Developing a meassure of sociocultural competence: the case of apology". Language Learning, 31. januar 113-134.

Cole, Peter / Morgan, Jerry L. (1975), Syntax and Semantics, vol. III: Speech Acts. London: Academic Press.

Cornelissen, Ralf (1985), Drama und Sprechakttheorie. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Coulmas, Florian (1979), "On the Sociolinguistic Relevance of Routine Formulae". Journal of Pragmatics 3, 239-266.

Coulmas, Florian (1981), Conversational Routine. The Hague: Mouton.

Coulthard, M. (1986), An Introduction to Discourse Analysis. London: Longman.

Dance, Frank E. X. (ed) (1982), Human communication theory. New York: Harper and Row.

van Dijk, Teun A. (1981), Studies in the Pragmatics of Discourse. The Hague: Mouton.

van Dijk, Teun A. (1985), Handbook of discourse analysis, vol. I-IV. Academic Press.

Doff, Adrian / Jones, Christopher (1980), Feelings. Cambridge: University Press.

Edmondson, Willis (1977a), "Gambits in Foreign Language Teaching". Arbeitspapier. Bochum.

Edmondson, Willis (1977b), "Gambits revisited". Arbeitspapier. Bochum.

Edmondson, Willis (1981), Spoken Discourse. A Model for Analysis. London: longman.

Edmondson / House / Kasper / McKeown (1979), Sprachliche Interaktion in lernzielrelevante Situationen. L.A.U.T. paper no. 51, Series B, Trier.

Edmondson, Willis / House, Juliane (1981), Let's talk and talk about it. München: Urban und Schwarzenberg.

Edmondson / House / Stemmer (1984), "Learning the Pragmatics of discourse: A Project Report". Applied Linguistics, vol. 5, no. 2, 113-127.

Enninger, W. / Haynes, L. (1984), Studies in Language Ecology. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

Ervin-Tripp, Susan (1976), "Is Sybil there? The structure of some American English directives". Language in Society, vol. 5, 25-66.

Fabricius-Hansen, Cathrine (1980), Emner og modeller i sprogbeskrivelsen. Handelshøjskolen i København: ARK 5, oktober.

Fairclough, Norman L. (1985), "Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis". Journal of Pragmatics, vol. 9, no. 6, 739-763.

Faules, Don F. / Alexander, Dennis C. (1978), Communication and Social Behaviour: A Symbolic Interaction Perspective. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Feldmann, Ute (1984), Pragmatische Aspekte im Fremdsprachlichen Diskurs: Zur Verwendung von Gambits bei Spaniern und bei fortgeschrittenen Spanischlernern.
Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, nr. 24, september.

Fishman, Joshua (1972), The Sociology of Language.
Massachusetts: Newbury House Publishers.

Fisiak, Jacek (ed) (1984), Contrastive Linguistics: Problems and Prospects. Trends in Linguistics, Studies and Monographs 22, New York: Mouton.

Fowler, Roger (1985), "Power", in Teun van Dijk (1985), vol. 4, 61-82.

Francis, David W. (1986), "Some structures of negotiation talk". Language in Society, vol. 15. no. 1, 53-79.

Færch, Claus / Kasper, Gabriele (1983), "Pragmatic Knowledge: Rules and Procedures". Applied Linguistics, vol. 5, no. 3.

Færch, Claus / Kasper, Gabriele (1984), "Ja und? - og hvå så? - a contrastive discourse analysis of gambits in German and Danish". In Jacek Fisiak (1984: 69-105).

Færch / Haastrup / Phillipson (1984), Learner language and Language Learning. København: Gyldendals Sprogbibliotek.

Geist, Hanne Louise / Larsen, M. Baumann (1973), "Sprogsamfund, rolle/domæne, social institution". In Nydanske Studier og Almen Kommunikationsteori 5, Sproghandlinger. København: Akademisk Forlag.

Gerhardt, Uta (1971), Rollenanalyse als kritische Soziologie. Neuwied und Berlin.

Glahn, Esther / Holmen, Anne (eds) (1985), Learner Discourse. Anglica et Americana 22, Department of English, University of Copenhagen.

Goffman, Erving (1967), Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour. New York: Anchor Books.

Goffman, Erving (1970), Strategic Interaction.
Oxford: Basil Blackwell.

Goffman, Erving (1976), "Replies and responses". Language in Society 5 (3), 257-313.

Gregory, M. / Carroll, S. (1978), Language and Situation. London: Routledge and Kegan Paul.

Grice, H. Paul (1975), "Logic and conversation". In Cole/Morgan, op.cit., 41-48.

Gumperz, John J. (1982), Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University.

Habermas, J. (1976), "Was heisst Universalpragmatik". In Karl-Otto Apel: Sprachpragmatik und Philosophie, Frankfurt am Main.

Hancher, M. (1979), "The classification of cooperative illocutionary acts". Language in Society 8 (1), 1-14.

Haverkate, Henk (1979), Impositive Sentences in Spanish. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Haverkate, Henk (1983), "Strategies in linguistic action". Journal of Pragmatics, vol. 7, no. 6, december, 637-656.

Haverkate, Henk (1984), Speech acts, speakers and hearers. Pragmatics and Beyond, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Henriksen, Birgit (1987), "Forsøg med udvikling af sprogelevers pragmatiske bevidsthed i engelskundervisningen i gymnasiet." (Upubliceret) foredrag ved ADLAs årsmøde, februar.

Hindelang, Götz (1983), Einführung in die Sprechakttheorie. Tübingen: Max Niemeyer.

Holmes, Janet (1984), "Modifying illocutionary force". Journal of Pragmatics, vol. 8, no. 3, juni, 345-365.

House, Juliane (1982a), "Opening and Closing Phases in German and English Dialogues". Grazer Linguistische Studien 16, 52-81.

House, Juliane (1982b), "Gambits in deutchen und englishen Alltagsdialogen". Grazer Linguistische Studien 17/18, 110-132.

House-Edmondson, Juliane (1982c), "Conversational strategies in german and english dialogues". In Nickel/Wehls (eds), 135-150.

House, Juliane (1984), "Some Methodological Problems and Perspectives in Contrastive Discourse Analysis". Applied Linguistics, vol. 5, 245-254.

House, Juliane / Kasper, Gabriele (1981), "Politeness Markers in English and German". In Florian Coulmas, op. cit., 157-185.

Kasper, Gabriele (1981), Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kasper, Gabriele (1982), "Teaching-Induced Aspects of Interlanguage Discourse". Studies in Second Language Acquisition, 4, no. 2, 99-113.

Kasper, Gabriele (1986a), "Discourse Regulation in Interlanguage Communication". In Anna Trosborg, 64-84.

Kasper, Gabriele (ed) (1986b), Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus University Press.

Keller, Eric (1981), "Gambits: Conversational Strategy Signals". In Florian Coulmas, op. cit., 91-113.

Kramsch, Claire J. (1981), Discourse analysis and second language teaching. Language in Education 37, Washington: Center for Applied Linguistics.

Lakoff, George (1972), "Hedges: A Study in Meaning Criteria and the Logic of Fuzzy Concepts". Papers from the Eight Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 184-227.

Lakoff, Robin (1973), "The Logic of Politeness; or Minding Your P's and q's". Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, 292-305.

Larsen-Freeman, Diane (1980), Discourse Analysis in Second Language Research. Rowley: Newbury House Publishers.

Laver, John / Hutcheson, Sandy (eds) (1972), Communication in face-to-face interaction. Harmondsworth: Penguin Books Ltd.

Leech, Geoffrey (1980), Explorations in semantics and pragmatics. Pragmatics and Beyond, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Leech, Geoffrey (1983), Principles of Pragmatics. London: Longman.

Leech, Geoffrey / Svartvik, Jan (1975), A communicative grammar of English. London: Longman.

Levinson, Stephen (1981), "The essential inadequacies of speech act models od dialogue". In Parret/Sbisa/Verschueren, 473-489.

Levinson, Stephen (1983), Pragmatics. Cambridge: Cambridge Textsbooks in Linguistics.

Littlewood, William T. (1983), "Contrastive Pragmatics and the Foreign Language Learner's Personality". Applied Linguistics, vol 4, 200-206.

Loveday, Leo (1983), "Rhetoric patterns in conflict: the socio-cultural relativity of discourse-organizing processes". Journal of Pragmatics, vol. 7, 169-189.

Lundquist, Lita (1981), "Sproghandlingsteori og sprogstudier". Ark 7, april, Handelshøjskolen i København.

McGregor, Graham (1985), "Utterance Interpretation and the Role of the Analyst". Language and Speech, vol. 28, part 1, jan.-mar., 1-28.

Nickel, G. / Nehls, D. (eds) (1982), Error Analysis, Contrastive Linguistics and Second Language Learning. Heidelberg: Julius Gross Verlag.

Norrick, N.R. (1978), "Expressive illocutionary acts". Journal of Pragmatics, 2, 277-291.

Nøjgaard, Morten (1975), Litteraturens univers. Indføring i tekstanalyse. Odense Universitetsforlag.

Owen, Marion (1983), Apologies and remedial interchanges: a study of language use in social interaction. Berlin: Mouton Publishers.

Parret / Sbisa / Verschueren (eds) (1981), Possibilities and Limitations of Pragmatics: Proceedings of the Conference on Pragmatics at Urbino, July 8-14, 1979.
Amsterdam: Benjamins.

Pietro, Robert J. Di (ed) (1982), Linguistics and Professions.
Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Plutchik, R. / Kellerman, H. (eds) (1980), Emotions.
New York: Academic Press.

Pratt, Mary Louise (1977), Toward a Speech Act Theory of Literary Discourse. Bloomington: Indiana University Press.

Preisler, Bent (1986), Linguistic Sex Roles in Conversation.
Berlin: Mouton de Gruyter.

Quasthoff, Uta (1978), "The Uses of Stereotype in Every Day Argument". Journal of Pragmatics, vol. 2, 1-48.

Rall, Marlene (1981), "¿Se puede enseñar la necesidad de emplear partículas intencionales?". In Harald Weydt, 123-136.

Rasmussen, Lone Schack (1983), "En indføring i nyere semantiske teorier med særligt henblik på spansk". RIDS, no. 106, I + II, Romansk Institut, Københavns Universitet.

Richards, Jack / Schmidt, Richard (eds) (1983), Language and Communication. London: Longman.

Rintell, Ellen M. (1984), "But how did you FEEL about that? The Learner's Perception of Emotion in Speech". Applied Linguistics, vol. 5, no. 3, 255-264.

Sacks / Schegloff / Jefferson (1978), "A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation".
In Schenkein, 7-55.

Schegloff, E.A. / Sacks. H. (1973), "Openings up closings".
Semiotica 8, 289-327.

Schenkein, J. (ed) (1978), Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press.

Schulze, Rainer (1985), Höflichkeit im Englischen.
Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Scotton, C.M. (1983), "The negotiation of identities in conversation". International Journal of the Sociology of Language, no. 44, 115-136.

Searle, John R. (1972), Speech Acts.
Cambridge: university Press.

Searle, John R. (1975), "Indirect Speech Acts". In Cole/Morgan, op.cit., 59-82.

Searle, John R. (1976), "A Classification of Illocutionary Acts". Language and Society 5, 1-23.

Sinclair, J. / Coulthard, M. (1975), Towards an Analysis of Discourse. Oxford University Press.

Slagter, P.J. (1979), Un nivel umbral. Consejo para la cooperación cultural del consejo de Europa. Estrasburgo.

Stiles, William B. (1981), "Classification of intersubjective illocutionary acts". Language in Society 10, 227-249.

Street, R. / Cappella, J. (1985), Sequence and Pattern in Communication behaviour. London: Edward Arnold.

Stubbs, Michael (1983), Discourse Analysis.
Oxford: Blackwell.

Sökeland, Werner (1980), Indirektheit von Sprechhandlungen.
Tübingen: Max Niemeyer.

Tannen, Deborah (1984), Conversational style: Analyzing talk among friends. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Tannen, Deborah (1984), "The Pragmatics of Cross-Cultural Communication". Applied Linguistics, vol. 5, 189-195.

Thomas, Jenny A. (1983), "Cross-cultural pragmatic failure". Applied Linguistics 4 (2), 91-112.

Thomas, Jenny A. (1984), "Cross-Cultural Discourse as "Unequal Encounter": Towards a Pragmatic Analysis". Applied Linguistics, vol. 5, 226-235.

Thomas, Jenny A. (1985a), "Complex speech acts and the analysis of discourse". Lancaster Papers in Linguistics, submitted to Language in Society, august 85.

Thomas, Jenny A. (1985b), "The language of power". Journal of Pragmatics 9 (6), december, 765-783.

Trosborg, Anna (ed) (1986), Communicative Competence in Foreign Language Learning and Teaching. The Dolphin, no. 13, april, English Department, University of Aarhus.

de Val, Manuel Criado (1980), Estructura general del coloquio.
Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Verschueren, Jef (1987), Pragmatics as a theory of linguistic adaption. Working Document 1, International Pragmatics Association, Belgium.

Walters, J. (1979), "Strategies for requesting in Spanish and English". Language Learning 9 (2), 277-294.

Walters, J. (1979), "The perception of politeness in English and Spanish". In Carlos Yorio et al. (eds), On TESOL, 289-296.

Wardhaugh, Ronald (1985), How conversation works.
Oxford: Basil Blackwell.

Weydt, Harald (1981), Partikeln und Deutschunterricht.
Heidelberg: Julios Groos Verlag.

Weydt, Harald (1983), Partikeln und Interaktion.
Tübingen: Max Niemeyer.

Weydt / Harden / Hentschel / Rösler (1983), Kleine deutsche Partikellehre.
Stuttgart: Klett.

Widdowson, H.G. (1973), An Applied Linguistic Approach to Discourse Analysis. University of Edinburgh.

Widdowson, H.G. (1979), Explorations in Applied Linguistics. Oxford: University Press.

Wildner-Bassett, Mary E. (1984), Improving Pragmatic Aspects of Learners' Interlanguage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Wolfson, Nessa (1986), "Research Methodology and the Question of Validity". Tesol Quarterly, vol. 20, no. 4, 689-699.

Wolfson, Nessa / Judd, Elliot (1983), Sociolinguistics and Language Acquisition. Series on Issues in Second Language Research. London: Newbury House Publishers, Inc.

Lone Ambjern
august 1987

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 5

Odense 1987

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

Y AVAILABLE

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 6

HORST RAABE

DIE ANALYSE VON FRAGEREAKTIONEN UND

FRAGEGELEITETER GRAMMATIKUNTERRICHT.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

BEST COPY AVAILABLE

FORORD.

Dr. Horst Raabe afholdt den 24. september 1987 en gæsteforelæsning ved Center for Fremmedsprogspædagogik med titlen "Lernerfragen im Fremdsprachenunterricht". Han har været så venlig at tillade os at optage en af sine artikler i PLURIDICTA [1].

Vi synes, at de problemer, Raabe undersøger, er centrale for enhver form for fremmedsprogsundervisning: han rekonstruerer ud fra elevernes spørgsmål til grammatik den eksplicitte mentale grammatik, som eleverne bygger op i undervisningen. Det viser sig tydeligt i Raabes materiale, at der ingen snæver sammenhæng er mellem elevernes aktive sprogkundskaber og deres interesse for grammatiske spørgsmål.

BEST COPY AVAILABLE

1 Artiklen er en revideret udgave af Linguistische en socio-culturele Aspecten van het Taalonderwijs, hg. von B. Callebaut et al., Gent 1983.

HORST RAABE

DIE ANALYSE VON FRAGEREAKTIONEN UND FRAGEGELEITETER GRAMMATIKUNTERRICHT.

Dieser Beitrag resultiert aus einem Arbeitsvorhaben zu Lernerfragen im Fremdsprachenunterricht, wobei Lernerfrage oder (künftig) Fragereaktion wie folgt definiert ist: fremdsprachenlernbezogene, auf einer Lerneriniitiative beruhende Fragehandlung, hervorgebracht in der Absicht, daß eine höhere Kompetenz die Fragesituation (Wunderlich 1976) ausgleichen möge.

Folgende Ziele sind in dem Arbeitsvorhaben mit der Analyse von Fragereaktionen verbunden: (1) Elemente für die Konstruktion didaktischer Grammatiken aufzufinden (Raabe 1982 b), (2) die Idee eines fragegeleiteten Grammatikunterrichts zu begründen und zu realisieren, (3) die Interimsprachenanalyse (Analyse von 'interlanguage') von den Daten her zu ergänzen und, was die kognitive Domäne betrifft, mit zusätzlichen Erklärungsmöglichkeiten zu versehen (Raabe 1986 a, 1984).

An dieser Stelle geht es um einen Aspekt aus dem Zielbereich (2). Es geht darum zu zeigen, wie man in einem Fremdsprachenunterricht, der Erklärungsteile bei der Fremdsprachenvermittlung verwendet, in dem also auch kognitiv gearbeitet wird, über die Analyse von Fragereaktionen zu dem Versuch kommen kann, für ausgewählte grammatische Bereiche so etwas wie einen fragegeleiteten Grammatikunterricht zu realisieren.

1. Zur Untersuchungsmethodologie.

Die Datensammlung umfaßt gegenwärtig ein Korpus von über 700 Fragereaktionen, das auf Beobachtungen (Protokollen) und Tonbandmitschnitten aus bislang ca. 150 Unterrichtsdoppelstunden mehrerer Unterrichtender beruht. Die Probanden sind deutschsprachige Lernanfänger des Französischen im Alter zwischen zumeist 19 und 25 Jahren, die in der Regel über Englischkenntnisse verfügen. Bei den Kursen handelt es sich um Grundkurse

für Hörer aller Abteilungen einer Universität sowie um Lesekurse für Historiker.

Um präzise Interpretationen zu ermöglichen, wurde die jeweilige Situation, in der die Fragereaktion entstand (Tätigkeit des Lerners, Stand im Lehrwerk, aktueller Input) miterfaßt. Bei Unklarheiten und Mehrdeutigkeiten wurden die Fragereaktionen in ihren Interpretationen kommunikativ validiert. Um Fragereaktionen in ihrer Repräsentativität für die Lernergruppe einschätzen zu können, wurden Identifikationmaße erhoben. Weiterhin wurden bei den Lernern Befragungen zur Einschätzung von Frage- und Antwortverhaltensweisen durchgeführt (Raabe 1982a). Bei einigen ausgewählten Grammatikgebieten wurde damit begonnen, insofern gezielt zu verfahren, als die Probanden gebeten wurden, abhand fragesituativ aufbereiteter grammatischer Synopsen bzw. Kurztexte sich das Lernobjekt über Fragen selbst kognitiv zu erschließen.

2. Zur Begründung fragegeleiteten Grammatikunterrichts.

Wenn man die prinzipielle Frage danach, ob Kognition im Fremdsprachenunterricht einen Platz haben soll, mit ja beantwortet, dieses Ja aber gleichzeitig mit einem auf den Lerner abgestimmten, sinnvollen Konzept stützen will, dann liegt es nahe, dem Lerner vorrangig dort kognitiv im Lehrduktus zu begegnen, wo es von ihm bei seinem Fremdsprachenlernprozess selbst angefordert wird. Dies könnte vielleicht gegen die Aussage von Krashen (1981:1) sprechen, daß "explicit teaching of rules (is) not relevant to language acquisition". Zumindest dort, wo eine kognitive Entscheidung oder Unterweisung ausdrücklich angefordert wird, dürfte das explizite Sprechen über die Fremdsprache von Wichtigkeit sein.

Das methodische Konzept fragegeleiteten Grammatikunterrichts läßt sich etwa wie folgt umreißen: In kognitiven Phasen, zu grammatischen Lernobjekten, die sich als "fragemöglich" erwiesen haben, werden Lerner über Eigenanalysen fremdsprachlichen Materials methodisch so geführt, daß sie in der Lage sind, über Fragereaktionen (am besten über das Testen von Hypothesen) die Regeln zu erschließen, die für das Lernobjekt objektiv und subjektiv relevant sind, d.h. die das Lernobjekt in der Lehr- und Lernperspektive abdecken. Phasenbeendend werden die erfragten Informationen in den zum Lernobjekt entwickelten, didaktischgrammatischen Gesamtregelkomplex integriert und nötigenfalls um nicht erfragte Informationen ergänzt.

Argumente für eine derartige Verwendung fragegeleiteter Passagen bei der Grammatikvermittlung könnten sein:

- Die Fragephase schließt sich ohne größeren Übergang an (Text-)Präsentationsphasen an und erweist sich demnach als fortgeführte, konzentriertere Auseinandersetzung mit bereits aufgetretenen Problemen in gewohnten Kontexten.

- Es kann eine gute Behaltensleistung erwartet werden, dadurch daß (a) der Lerner sein Reflexionsniveau selbst bestimmt, und (b) das allgemeine Aufmerksamkeitsniveau der Lerner bei Fragen zumindest gleich bleibt, eher steigt. Punkt (b) scheint insofern vorläufig gesichert, als im Rahmen der zusätzlichen Lernerbefragung bei dem Item "Eigene Aufmerksamkeit bei Fragen anderer" bei einer Population von 107 Lernern folgende Werte ermittelt wurden: Das Aufmerksamkeitsniveau bleibt gleich 33,6%, steigt 50,5%, ist am stärksten 1,9%, sinkt 11,2%, sinkt stark 0%. (Keine Antwort 2,8%). Da die Tendenz belegt erscheint, daß in Phasen traditioneller kognitiver Unterweisung die Aufmerksamkeit sinkt (Cohen 1981), dürfte bei frageinitiierter Unterweisung eher das Gegenteil der Fall sein: die Aufmerksamkeit steigt bei über der Hälfte der Lerner (52,4%), bei einem Drittel bleibt sie unverändert.

- Der Fragevorgang selbst impliziert bereits Lernen, da er als Teil eines Erkenntnis- und Lernprozesses verstanden werden kann.

- Neben einer Verdeutlichung lernerspezifischer, dem grammatischen Lernstoff zugehöriger "objektiver" Fragestellungen, können zusätzlich "lernersubjektive" Fragestellungen im Lehr- und Lerndiskurs geklärt werden (Raabe 1986 b).

- Das Fragenstellen, das bei Kindern notwendige Entwicklungsetappen kennzeichnet (vgl. die zwei "Fragealter"), könnte auch bei Erwachsene, unter anderen Vorzeichen, den Lernprozeß begünstigen.

- Eine Fragereaktion eröffnet kurzfristig eine Individualisierung des Vermittlungsprozesses mit ihren positiven Konsequenzen.

- Fragesituationen implizieren teilweise eine Reaktivierung des Vorwissens.

- Lernergesteuerte Verfahren lassen in anderen Unterrichtsfächern bessere Resultate erwarten als lehrergesteuerte Verfahren (z.B. Campbell 1964).

- In der Vermittlungsperspektive definierte Lernziele zu bestimmten Lernobjekten werden durch vom Lerner thematisierte Lernziele ergänzt. Erst diese schaffen den vom Lerner für einen bestimmten Lernzeitpunkt benötigten größeren Kontext des Verstehens und Einordnens des Lernobjekts.

Gegenüber Gegenargumenten, wie etwa dem der eventuellen Ziellosigkeit des Unterrichts, des eventuell größeren Zeitaufwands, der eventuellen Vernachlässigung fragepassiver Lerntypen, scheint insbesondere der Befund des steigenden Aufmerksamkeitsniveaus ein großes Gewicht zu haben.

3. Das Beispiel der Negation.

Als empirischen Zugriff, "fragemögliche" Grammatikkapitel einzugrenzen, könnte das Verfahren bezeichnet werden, Fragereaktionen, die sich zu einem bestimmten grammatischen Punkt ereigneten, auf ihre Entsprechungen hinsichtlich der intendierten kognitiven Lernziele zu überprüfen. Für das Possessiv-Pronomen haben wir bereits gezeigt (Raabe 1982a), daß dort ein "fragemöglicher" Bereich vorliegt. Einmal scheint er vom Lerner über objektive Fragestellungen lernzielkonform erschließbar, zum anderen sind bei ihm über subjektive Fragestellungen auch lernerorientierte Problemstellungen thematisierbar.

Am Beispiel von Grundaspekten der Negation soll nun an dieser Stelle gezeigt werden, daß sich der Lerner dort ebenfalls über objektive wie subjektive lernzielkonforme Fragen das Lernobjekt erschließen kann, daß er zusätzlich aber auch eine Reihe weiterer, zum Lernobjekt eigengesetzter Erkenntnis- bzw. Lernziele hat, die ihm offensichtlich zum weiteren Verständnis der Negation nötig scheinen.

Als Lernobjekt vorgegeben war die Negation in ihren Teillernzielen (a) Form (*ne ... pas*), (b) Stellung beim im Präsens konjugierten Verb und (c) Unterschiedlichkeit im gesprochenen und geschriebenen Französisch. Zum Vorwissen gehörte *pas mal*. Die Fragereaktionen entstanden anläßlich der Rezeption eines gesprochenen und geschriebenen inhaltlich identischen Kurztextes, der mehrere mit *nicht* übersetzbare, negierte Sätze enthielt.

Als, von der Vermittlungsseite gesehen, lernzielkonforme objektive Fragereaktionen ereigneten sich:

(1) Steht denn das *pas* immer fest hinter dem Verb? Auch bei Fragen zum Beispiel?

(2) Hier steht doch *ne*, hört man das, oder nicht?

(3) Wird das *ne* im Gesprochenen immer weggelassen?

(4) Wenn ich jetzt bei *m'intéresse* das *ne* sprechen will, wo muß es dann stehen? Heißt es *je me n'intéresse pas*?

(5) Wie heißt denn die Verneinung von *il y a*?

Diese Fragereaktionen erlauben dem Unterrichtenden auf die Teillernziele (b) und (c) einzugehen, und zwar unter Einbezug zusätzlicher vom Lerner angeforderter Differenzierungen (1), (3). Auf eher subjektive, idiosynkratische lernzielkonforme Problemstellungen verweisen (6) und (7).

(6) Ist *ne ... pas* denn keine doppelte Verneinung?

(7) Im Gesprochenen, heißt es dann [ilzõpa]?

Durch das *pas mal* - Vorwissen wurde in (6) die Litotieshypothese ausgelöst, während in (7) die Hypothese der 'liaison'-Blockade durch die latente *ne* - Präsenz abgeprüft wurde. In beiden Fällen wird es dem Unterrichtenden möglich, auf der Folie dieser Hypothesen weitere Aspekte der Negationssemantik und der Weglaßbarkeit von *ne* zu klären.

Auf sozusagen eigengesetzte Erkenntnis- bzw. Lernziele beziehen sich (8) bis (12).

(8) Gibt's das im Französischen auch, daß da *nicht* steht, daß das aber gar nicht eine Verneinung bedeutet?

(9) Was sagt der Franzose, wenn es sich nicht um eine Verbverneinung handelt?

(10) Wie geht das denne bei *kein*?

(11) Und *nichts*?

(12) ***Niemals***?

Hier wird deutlich, daß die Lerner den selektiven Charakter des ausgebrachten Lernziels erkannt haben. Um jedoch zu einem für sie offensichtlich befriedigenderen Globalverständnis der Negation zu gelangen, weiten sie das angesetzte Lernziel nach eigenen Folgerungen und Assoziationen (bei Anfängern vorrangig über den Weg der Muttersprache, der dritten Fremdsprache) aus. Dabei geht es ihnen weniger um primäre Verwendungs- und Internalisierungsprobleme, sondern eher um eine die Internalisierung offensichtlich nur flankierende Konzeptualisierung des Feldes der Negation.

Es ist zu vermuten, daß zu dem gerade vorliegenden Lernzeitpunkt durch die angeführten Fragereaktionen (1) bis (12) das Lernobjekt 'Grundaspekte der Negation' kognitiv von Seiten der Lerner genügend erschlossen, differenziert und erweitert worden ist. Selbstverständlich ist ein derartiges Fragereaktionenbündel nicht für alle Lernergruppen repräsentativ. Prinzipiell Hypothesencharakter behält dabei die Aussage, daß die Existenz eines wie auch immer nach Lernerbedürfnissen durch Fragereaktionen umrissenes kognitives Feld die anschließende Einübung des automatisierten Gebrauchs fremdsprachlicher Strukturen positiv beeinflußt.

4. Grundmuster von Fragereaktionen.

Da das Erreichen des Kriteriums "fragemögliches Grammatikkapitel" offensichtlich auch davon abhängig ist, mit welchem fremdsprachlichen Material der Lerner konfrontiert wird, muß in der Analyse von Fragereaktionen in einem interpretativen Zugriff versucht werden, herauszuschälen, welchen konfliktiven textlichen Konstellationen Fragereaktionen zugrunde liegen. Ein Wissen um diese konfliktiven Konstellationen ist für die Konstruktion fragesituativer Kurztexte, wie sie in kognitiven Phasen fragegeleiteten Grammatikunterrichts eingesetzt werden, nötig. Schließlich geht es darum, über künstlich geschaffene (Standard-) Fragesituationen noch mehr Lernern, als es bei einem unaufbereiteten Text der Fall wäre, zu gestatten, sich Fragepositionen zu erschließen, um dem offensichtlich motivierenden Niveau des Frage-Antwort-Diskurses von den eigenen Voraussetzungen her nahe zu sein.

Da es sich im Rahmen dieser Veröffentlichung nur um eine beispielhafte Veranschaulichung dieses interpretativen Zugriffs handeln kann, beschrän-

ken wir uns auf einige häufige Grundmuster der lernerseitigen, in Fragesituationen mündenden Itemselektion bei der rezeptiven Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen bzw. fremdsprachenunterrichtlichen Texten.

Itemselektion	Fragesituation	Frageintention
I. a) Globales Unwissen selegiert Item a.	a ↓ ?	Globalerklärung

(13) (Input: *qu'est-ce qu'il*)
Warum heißt es *qu'il* woher kommt das *qu'* ? Was ist das?

b) Unwissen um Aspekt eines Items a selegiert Item a.	∝ a ↓ ?	Aspekterklärung

(14) (Input: *Qui est-ce?*)
Wann steht denn der Bindestrich?

c) Unwissen selegiert komparative Konstellation mehrerer Items a,b,... n.	tc ⇔ a ⇒ ⇐ b ↓ ?	Kontrasterklärung, Gleichheitserklärung

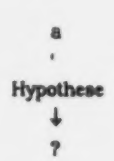
(15) *Moi, je*, das heißt ja beides *ich*? Wann verwendet man die denn jetzt genau?

II. Wissen von alternativen Aspekten α, β selegiert Item a.	a α oder β ↓ ?	Information zu einer Entscheidung

(16) Worauf bezieht sich denn 'unregelmäßig', nur auf Personen oder auch auf Zeiten?

(17) (Input: Erklärung von *chez*)
Cinéma, wie da? *Chez* oder *é*?

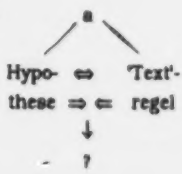
III. Lernerhypothese zu bereits selegiertem Item a



Testen von Hypothesen, Anfordern von Begründungen

(18) (Input: Besprechung des *e*-Ausfalls)
Bei *e* haben wir ein Apostroph. Steht das bei allen Vokalen?

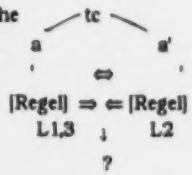
IV. a) Lernerhypothese selegiert Item a.



Testen von Hypothesen, Anfordern von Begründungen

(19) (Input: *Qui est-ce?*)
Warum wird das *ce* nicht gesprochen? Wird das *e* am Ende nie gesprochen?

b) Wissen in Muttersprache (L1), weiterer Fremdsprache (L3) selegiert Item a, a'.



Testen interlingual begründeter Hypothesen, gezieltes Anfordern von L2-Regeln

(20) (Input: *Qui est-ce?*)
Ist die Fragestellung im Französischen wie im Deutschen?

Zum Verständnis der Darstellung unter dem Punkt 'Fragesituation' sei bemerkt, daß es hier um eine Veranschaulichung der nach der Itemselektion liegenden Genese der Problemstellung (?) geht. In I. c, dem ersten Muster, das ein komplexeres, fragesituationelles Gebilde repräsentiert, kommt es beim Lerner durch das Operieren über ein intralinguales (in IV. b über ein

interlinguales) 'tertium comparationis' (tc) zu einer Kontrast - bzw. Identitäts-/Äquivalenzposition (⇒ ⇐, ⇔) zwischen zwei oder mehreren Items. Gerade derartige, auf in Texten befindliche formale oder inhaltliche Oppositionen zurückgehende Konstellationen zwischen in der Regel zwei über ein 'tertium comparationis' verbindbaren Items können als Standard-Fragesituationen bezeichnet werden. In IV. a wird im Fall ⇒ ⇐ ebenfalls eine zu einer Fragesituation führende oppositive Stellung deutlich. Es ist die Opposition zwischen einer bereits existierenden Lernerhypothese (Regel der Interimsprache) und einer "Text"regel, d.h. einer neu aus dem unmittelbaren Text vom Lerner falsch oder richtig induzierten Regel zu einem Item a. Gerade für Grundmuster IV. trifft zu, daß hier zumindest je nach oppositionsbildenden Vorwissensarten (Regeln über L1, L2, L3; allgemeines grammatisches Wissen, Wissen um Fehlerbildungen) und Texten (geschriebene/gesprochene Lehrwerktexte, Lehrerrede, Schülerrede) weiter zu subkategorisieren ist).

Die Muster selbst sind in eine Reihung gebracht, die eine nachweisbar zunehmende Lerneraktivität hinsichtlich des kognitiv-rezeptiv zu verarbeitenden Textes reflektieren soll. Während es in I. a (eventuell nach erfolglosen Suchoperationen) lediglich zu einer Selektionsoperation in L2 kommt, liegen etwa in IV. a mindestens Operationen des Identifizierens, des Induzierens, des Vergleichens, der Vergleichsevaluation vor. Hinsichtlich der Lehraktivitäten bedeutet dies, daß im Gegensatz zu I. a, wo es sich in der Regel nur um einen Totalausgleich des vorliegenden Wissens "defizite" handeln kann, in IV. a wesentlich spezifischer auf die unterliegenden Lerneroperationen und das unterliegende Lernervorwissen eingegangen werden muss.

Für die Entwicklung fragesituativer Texte scheinen sich vorläufig folgende konstruktionalen Leitlinien zu ergeben: (a) Oppositive Items eines Lernobjekts sind in Kontraststellung zu bringen; (b) Das Lernervorwissen muß insofern bewußt eingeplant werden, als auch zu ihm Oppositionen und Identitäten im Text realisiert werden können; (c) Das Lernobjekt ist in seinen relevanten Eigenschaften so zu kontextualisieren, daß Klassenbildungsoperationen erleichtert und Induktionen höherrangiger Frageposition ermöglicht werden.

Uns scheint, daß die Realisierung fragegeleiteten Grammatikunterrichts nicht unwesentlich davon abhängt, wie die eben genannten Kriterien in den fragesituativen Texten Eingang finden können.

LITTERATUR

Campbell, V. N. 1964. Selfdirection and Programmed Learning for Five Different Types of Learning. Psychology in the School H.1: 348-359.

Cohen, A. D. 1981. Introspecting about Second LanguageLearning. AILA Congress. Lund (vervielfältigt).

Gnutzmann, K. und D. Stark (Eds.) 1982. Grammatikunterricht. Tübingen: Narr.

Gnutzmann, K. et al. (eds.) 1982. Kongressdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremsprachendidaktiker. Tübingen: Narr.

Kasper, G. (ed.) 1986. Learning, Teaching and Communication in the Foreign LanguageClassroom. Aarhus, Aarhus University Press.

Krashen, S. D. 1981. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford: Pergamon Press.

Py, B. (ed.) 1984. Acquisition d'une langue étrangère III. Encrages, Numéro special, Paris, Neuchâtel.

Raabe, H. 1982 a. "Ist *ne ... pas* denn keine doppelte Verneinung?" Die analyse von Fragereaktionen in ihrer Bedeutung für die Vermittlung von Fremdsprachen' in Gnutzmann und Stark (eds.) 1982: 81-99.

Raabe, H. 1982 b. 'Auf der Suche nach Elementen für einen lernergesteuerten Grammatikunterricht: Die Analyse von Fragereaktionen' in Gnutzmann et al. (eds.) 1982: 112-116.

Raabe, H. 1984. Beyond output - before output: Opérations initiales lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. in Py(ed.) 1984: 283-311.

Raabe, H. 1986 a. The Influence of L 2 and L 3 in the Foreign LanguageClassroom: Questions. In: Kasper (ed.) 1986: 59-70.

Raabe, H. 1986 b. Lernen durch Kommunikation: zum Fall der Schülerfrage. In: Grazer Linguistische Studien 26, 77-97.

Wunderlich, D. 1976. Studien zur Sprechakttheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

BEST COPY AVAILABLE

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 6

Odense 1987

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

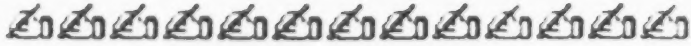
Adresse:

Postnr.:

By:

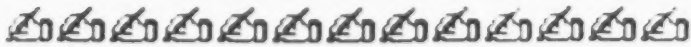
BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 7



KNUD ANKER JENSEN

KOMMUNIKATIONSPROCESSER OG -STRATEGIER I TYSK SOM FREMMEDSPROG. TO DANSKE ELEVERS BILLEDBESKRIVELSER.



ST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sidesof the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

KNUD ANKER JENSEN

KOMMUNIKATIONSPROCESSER OG - STRATEGIER I TYSK SOM FREMMEDSPROG. TO DANSKE ELEVERS BILLEDBESKRIVELSER.

INDHOLD

Indledning . . . . . s. 1

Mål . . . . . s. 2

Billedmaterialet og eleverne . . . . . s. 2

Arbejdshypotese . . . . . s. 4

Metode . . . . . s. 4

Analysens to niveauer . . . . . s. 8

Analyse . . . . . s. 9

Konklusion . . . . . s. 15

Litteratur . . . . . s. 16

Indledning.

Dette er en artikel, som måske slet ikke burde være skrevet. Materialet og den måde, det er behandlet på, er egentlig for omfattende og kompliceret til at kunne behandles på nogle få sider. Hele den oprindelige afhandlings centrale del, som er en nøje analyse af hver enkelt billedbeskrivelse, er således udeladt. Dette er nødvendigt af pladshensyn men betyder samtidigt, at såvel metode- som analyseafsnittene ofte får karakter af lidet eller ikke underbyggede postulater. Hvis læseren derfor efter endt læsning sidder tilbage med mange ubesvarede spørgsmål, henvises til den oprindelige, samlede afhandling: Danske elevers tilegnelse af tysk. En langtidsundersøgelse på basis af billedbeskrivelser. Den kan fås ved henvendelse til Institut for anvendt og matematisk lingvistik, Københavns Universitet, Njalsgade 96, 2300 København S. I afhandlingen vil man også kunne finde de transskriberede elevtekster og den billedserie på 7 billeder, der har været anvendt: J. Müller (1982): Alle Jahre wieder saust der Preßlufthammer nieder - oder die Veränderung der Landschaft. (F/M: Sauerländer). Serien beskriver et landskabs udvikling fra landbrugs- til industrisamfund i tiden fra 1953 til 1972.

Artiklen er inddelt i 3 hovedafsnit. I det første beskrives kort målet med undersøgelsen, dens hypoteser og udvælgelsen af de undersøgte elevtekster. Derefter følger et afsnit om de metodiske forudsætninger, herunder synet på sammenhængen mellem fremmedsprogstilegnelse og -brug. Sidste hovedafsnit er en sammenfatning af analysen på grundlag af en række kvantitative undersøgelsesresultater. Artiklen afsluttes med en kort konklusion med særligt henblik på generelle pædagogiske

BEST COPY AVAILABLE

konsekvenser af undersøgelsens resultater.

Mål.

Målet har været at analysere udviklingen i to danske elevers tilegnelse af tysk som fremmedsprog: at se på hvorledes deres sproglige kunnen forandrer sig i løbet af et år, deres tredje og for den enes vedkommende sidste år med tyskundervisning. Nu kan man analysere sproglig kunnen (og viden), kommunikativ kompetence, på mange planer, og det har derfor været nødvendigt at begrænse synsvinklen. Det centrale i undersøgelsen har været at analysere og beskrive udviklingen i de to elevers evne til at strukturere beskrivelsen af den viste billedserie. For at få en dybere forståelse af sammenhængene i denne udvikling, bliver analysen ikke stående ved en ren overfladisk opregning af f.eks. fejl eller antallet af ord men prøver i stedet at forklare de processer hos eleven, der ligger bag de enkelte ytringer, og sammenhængen mellem dem. Analysen forsøger at opstille plausible forklaringer på de mentale processer hos sprogproducenten i den givne situation og i forhold til de krav, opgaven stiller.

Pointen i analysen er derfor, at de enkelte ytringer ikke kan forstås isoleret men må ses i forhold til elevens sproglige forudsætninger, som del af en given situation og som led i en overordnet plan for beskrivelsen af billederne.

I det metodiske afsnit foreslås to planer til analyse af elevteksterne, og der opstilles modeller for denne beskrivelse. Både planerne og modellerne peger mod kvalitative analysemetoder, men her vil vi prøve på grundlag af enkle kvantitative resultater at se på, hvordan og hvorfor de to elever udvikler sig forskelligt.

Billedmaterialet og eleverne.

Müllers billedserie om udviklingen til moderne industrisamfund (1. udg. 1974) er uden at være docerende meget klar i sit udsagn: det oprindeligt nære, idylliske landsbysamfund nedbrydes gradvist og erstattes af et moderne industrilandskab. Ingen af eleverne er da heller i tvivl om, hvad der sker på billederne og hvordan denne udvikling skal vurderes. Men de har i forskellig grad problemer med at formulere både beskrivelse og vurdering på fremmedsproget.

Af elevernes 5 tyske billedbeskrivelser over en periode på 3 år blev denne valgt, fordi den blev vist for eleverne to gange. Første optagelse er fra september 1979, den anden et år senere. Det er lettere at foretage en sammenligning af de to beskrivelser, når de omhandler samme billedserie.

Begge elever går ved første optagelse i 9. klasse på en fynsk kommuneskole. Året efter er elev nr. 1 startet i 1. g, mens elev nr. 4 er gået ud af skolen og kommet i lære som maskinarbejder.

Netop disse to elever blev valgt fra ISAK-projektets korpus, fordi de efter omhyggelig gennemlytning af et større antal elevers forskellige opgaveløsninger kunne placeres i henholdsvis den øvre (1) og den nedre (4) del af elevgruppen.

I foråret 1985 blev der foretaget en række optagelser med danske elever i 9. klasse fra samme skole på dansk under samme betingelser som de oprindelige ISAK-optagelser. Optagelserne blev foretaget af forf. med det formål at få et sammenligningsgrundlag for analysen af de fremmedsproglige optagelser.

Fra dette materiale er her valgt en af de længste og mest detaljerede beskrivelser. Den er ikke gjort til genstand for en selvstændig, dybtgående analyse, men indgår, som det vil fremgå nedenfor, i sammenligningen af de to elevers 4 fremmedsproglige beskrivelser.

Arbejdshypotese.

Analysens grundlæggende antagelse er, at såfremt der kan påvises en udvikling i elevernes beherskelse af fremmedsproget, vil denne ikke alene være på det formalsproglige plan men også have konsekvenser for den måde, eleverne bygger deres beskrivelse op. Der er således tale om en undersøgelse af de komplicerede sammenhænge mellem lingvistisk kompetence og evnen til at omsætte denne til sproglig handling i en given situation ved løsningen af en bestemt opgave (pragmatisk kompetence).

Dette er principielt ikke anderledes for fremmed- end for modersmålstalende. Problemet for fremmedsprogseleven er imidlertid, at lingvistisk og pragmatisk kompetence ikke altid er automatiseret, ja i mange tilfælde ofte mangler. Eleverne må derfor i større eller mindre udstrækning forsøge at kompensere for manglende forudsætninger. Derved udvikler de bestemte strategier for beskrivelsen af billederne. Strategier, der enten går på den helt overordnede planlægning af beskrivelsen eller er måder at løse lokalt, i den enkelte ytring opståede problemer. Vi taler her om elevernes strategiske kompetence.

I analysen går vi ud fra, at viden og kunnen på disse forskellige niveauer ikke kan betragtes uafhængigt af hinanden. Målet er derfor at se nærmere på sammenhængen mellem dem: hvilken betydning har øget grammatisk viden for beskrivelsens udformning? Hvordan kompenserer eleven for manglende viden og kunnen? Det er nogle af de spørgsmål, analysen forsøger at besvare.

Metode.

Da denne artikel fokuserer på elevernes brug af forskellige strategier i forhold til de ovenfor nævnte kompetence-niveauer og

i relation til overordnede, globale og mere specifikke, lokale strategier, vil dette afsnit blive holdt så kort som muligt og kun inddrage de for analysen relevante områder (for en mere udførlig diskussion henvises til ovennævnte afhandling).

Hele beskrivelsen ses som en global problemløsningsproces, hvor eleven ud fra en vurdering af den givne situation potentielt aktiverer hele sin kommunikative kompetence på såvel modersmål som fremmedsprog. Til denne kommunikative viden hører lingvistisk viden, viden om teksters opbygning, hverdagsviden, viden om handlingskontekst og viden om verden. I sin sproglige planlægning og realisering af beskrivelsen trækker eleven på alle disse kilder til og former for viden.

Ved løsningen af opgaven har eleven to muligheder. Hun kan på det overordnede plan følge en målbevarende opnåelsesstrategi, hvor hun på trods af sine sproglige mangler forsøger at få opfyldt alle sine kommunikative mål, dvs. at verbalisere alt det, hun mener er væsentligt for beskrivelsen af billederne. I så fald følger hun samme strategi som den modersmålstalende.

Den anden mulighed er en målændrende undgåelsesstrategi, hvor eleven i erkendelse af manglende sproglige forudsætninger reducerer sine kommunikative mål i forhold til det, hun egentlig ville have sagt.

Det samme gælder på det lokale plan, hvor der inden for den overordnede ramme for beskrivelsen kan opstå problemer med verbaliseringen af den enkelte ytring eller dele deraf. Også her kan eleven forsøge at fastholde sin oprindelige plan og med alle midler få sagt det intenderede, eller hun kan ændre sit mål, så det ligger inden for rammerne af de sproglige midler, hun råder over på fremmedsproget. I sin yderste konsekvens kan dette føre til, at eleven opgiver sin plan, fordi hun ikke har nogen mulighed for at reducere sit kommunikative mål til et verbalisérbart ni-

BEST COPY AVAILABLE

veau.

Opgaven vil således hele tiden for eleverne være at finde en balance mellem kommunikative intentioner (graden af reduktion) og sproglige ressourcer (graden af detaljering og nuancering) på såvel det globale som det lokale plan. Samtidig er der en tæt sammenhæng mellem disse to planer, fordi valg af strategi på det ene får konsekvenser for realiseringen af det andet.

Analysens to niveauer.

Udgangspunkt og grundlag for analysen er den af eleverne producerede tekst, men da vi som ovenfor anført ikke blot har villet holde os til en ren overfladeanalyse, postulerer analysen to analyseniveauer, der går bag om den manifeste tekst og forsøger at beskrive lovmæssighederne bag den.

Det dybeste af disse er det mentale plan, hvor vi stiller spørgsmålet: hvordan kan man mest plausibelt forestille sig, at eleven organiserer sine tanker omkring beskrivelsen?

Når eleven sættes over for seriens 7 billeder, får hun gennem perceptionen en stor mængde visuel information, som omsættes til mentale billeder. Denne transformation fra ydre til indre information indebærer samtidig en tolkning og sortering. For at kunne håndtere den indkomne information må denne bearbejdes og indpasses i allerede eksisterende forståelsesmønstre.

Den nye information indpasses i den allerede eksisterende viden om verden i forhold til elevens forståelse af den situationelle kontekst. Dette giver en overordnet forståelse og vurdering af billedserien sammen med en første generel plan for dens verbalisering.

Med denne plan befinder vi os i elevens viden om, hvordan tekster bygges op og indpasses i en given handlingskontekst. Dette er analysens andet niveau: det diskursive/tekstuelle. Ele-

ven står efter den første orientering i og vurdering af billedserien med en stor mængde information i form af mentale billeder. Opgaven i beskrivelsen består dels i at dele denne samlede informationsmængde op i mindre enheder, dels i at etablere en lineær kronologi, der spejler udviklingen i de syv billeder.

Reduktionen af informationsmængden sker i overensstemmelse med den overordnede forståelse og i relation til elevens viden om, hvilke regler der gælder for billedbeskrivelser. Målet er at nå frem til meningshelheder, der har et omfang, så de kan omsættes til lineær sproglig form. Da kravet i denne situation er en verbalisering på tysk, vil en reduktion og udvælgelse af informationer samtidig være afhængig af elevens fremmedsproglige kompetence.

Verbaliseringen er således styret af den overordnede forståelsesramme og de bl.a. i institutionen skole etablerede regler for billedbeskrivelser (globale strategier) og den sproglige planlægning på basis af elevens lingvistiske og strategiske kompetence (lokale strategier).

Ideelt set vil opdelingen af den samlede informationsmængde følge de rammer, som elevens generelle forståelse og vurdering af billedseriens udsagn sætter: udviklingen fra land til by, der af begge elever vurderes negativt. Det betyder, at nogle elementer og relationer i billederne, nemlig de størrelser, der gennem de syv billeder er bærere af denne udvikling, f.eks. den lille landsby, der bliver til storby, det store røde hus i billedets midte, der falder som offer for udviklingen, og menneskene, der langsomt må vige for biler og maskiner, er mere centrale og fremtrædende end andre, der, omend centrale i det enkelte billedes univers, er mere perifere i den samlede udvikling.

Det optimale for den beskrivende er derfor at etablere en balance mellem detaljering (at få så meget med i beskrivelsen af

det enkelte billede som muligt) og reduktion (at fastholde de centrale størrelser i den overordnede udviklingslinje) i beskrivelsen i overensstemmelse med de rammer, eleven har givet sig selv.

En beskrivelse på modersmålet vil i første række være udtryk for de valg, eleven har truffet på de globale strategiers plan. Skal beskrivelsen derimod foregå på et sprog, der kun beherskes mangelfuldt, får processerne på de lokale strategiers plan stor betydning. Der er tale om afgrænsede problemløsningsstrategier, der skal løse de problemer, der kan opstå i planlægningen eller verbaliseringen af den enkelte ytring.

Eleven kan forsøge at undgå sådanne lokale problemer ved i den overordnede strukturering af beskrivelsen at styre uden om elementer og relationer i billederne, som hun ikke har sproglig kompetence til at realisere på fremmedsproget. F.eks. gennem generaliserende parafraser:

> es ist alles mehr modern
> nirgends allerdings ist verandret
> (elev nr.1)

der begrænser kravet om specificering af, hvori det moderne og forandringen består, samtidig med at sammenhængen i fremstillingen af udviklingen fastholdes. Denne strategi viser sig således som reduktioner på de globale strategiers plan.

På trods af denne reduktion i informationsmængden er der imidlertid informationer, som er så centrale, at de ikke kan reduceres bort, hvis kravet om sammenhæng i beskrivelsen skal opfyldes. Hvis eleven i disse tilfælde ikke råder over tilstrækkelig kompetence til deres automatiske verbalisering, må hun gribe til

de nævnte informationssøgnings- og problemløsningsstrategier. Dette kræver tid, og sådanne problemer i planlægning og verbalisering viser sig derfor bl.a. i tekstens pausestruktur og elevens fluency.

Forholdet mellem globale og lokale strategier siger derfor noget om elevens kommunikative kompetence. Jo flere ressourcer hun råder over på fremmedsproget, jo mindre afhængig er hun af de globale strategiers styrende og reducerende funktion, jo mere flydende er hun i sin artikulation, og jo bedre kan hun udnytte sin strategiske kompetence.

Dette hænger sammen med, at automatisering af planlægningsprocesserne på det lokale plan sætter psykisk energi fri til den overordnede indholdsforarbejdning. Derfor kan en kraftig strukturering af teksten med stadigt genkommende strukturer være en fordel, hvis eleven ikke har så mange sproglige ressourcer. Her er der igen tale om at finde en balance mellem enkelhed og variation i forhold til sproglig korrekthed og forståelighed i fremstillingen.

Analyse.

I dette afsnit sammenlignes de to elevers 4 billedbeskrivelser. Dette sker som tidligere anført på basis af en beskrivelse på modersmålet. Grundlag for sammenligningen er nedenstående oversigt over antal ytringer, samlet taletid, pauselængde, tid pr. ytring, type/token relationer for substantiver, adjektiver og verber samt kommunikationsstrategier i hver af de fem billedbeskrivelser.

Type/token relationen beskriver forholdet mellem det samlede antal forekomster af en bestemt ordklasse (f.eks. substantiver) og det samlede antal forskellige typer. Hvis teksten f.eks. indeholder ialt 50 subst. af 20 forskellige slags, giver det følgende

resultat: 20 : 50 = 0,40. Dette viser, at eleven har anvendt et eller flere ord gentagne gange. Jo mere eleven reducerer på det overordnede plan, jo flere gange bruges de samme ord, og jo mindre varieret og detaljeret bliver beskrivelsen. Dette viser sig i en lav type/token relation.

Kommunikationsstrategierne er en lidt ændret udgave af klassifikationen i Færch et al. (1984).

Alle tallene er små og forskellene ikke så store p.g.a. det lille materiale. De egner sig derfor ikke til en egentlig statistisk analyse, men de giver dog et fingerpeg om forskellene mellem eleverne:

OVERSIGT

	Billedbeskr. 1		Billedbeskr. 2		Dk.billed-beskr..
	elev 1	elev 4	elev 1	elev 4	Da 1
ytringer	48	38	57	52	51
længde i sek.	325	520	410	670	190
pauselængde	160	364	84	342	64
i %	49,2	70	20,5	51	33,7
sek. pr. ytring	6,77	13,68	7,19	12,88	3,73
	Type - Token				
Substantiver	0,46	0,47	0,62	0,46	0,58
Adjektiver	0,44	0,26	0,55	0,39	0,53
Verber	0,24	0,17	0,25	0,33	0,28

	Billedbeskr. 1		Billedbeskr. 2		Dk. billed-beskr..
	elev 1	elev 4	elev 1	elev 4	Da_1
Kommunikationsstrategier					
L_1-baserede					
kodeskift	2	10	-	5 (8)	-
fortyskning	1	10	1	2 (8)	-
direkte oversættelse	1	1	-	3	-
i alt L_1-baserede	4	21	1	10	-
Inter language-baserede					
parafrase	4	6	1	3	-
omstrukturering	-	2	2	3	-
ordnydannelse	2	-	2	1	-
ialt IL-baserede	6	8	5	7	-
Reduktionsstrategier					
opgiver	1	4	1	-	-
generel parafrase		-	1	3	-
generalisering	6	1	3	-	-
i alt reduktioner	7	6	7	-	-

Ser vi først på det samlede antal ytringer, fremgår det, at elev nr. 4 har det laveste antal i første beskrivelse, medens elev nr. 1's anden beskrivelse er længst målt i antal ytringer. Den

BEST COPY AVAILABLE

danske beskrivelse ligger tæt på den gennemsnitlige længde på 49,2. Det er derfor påfaldende, at han målt i tid har den korteste beskrivelse. En del af forklaringen ligger i pausernes længde, idet de kun udgør 1/3 af den samlede tid. Dette er dog mere end elev nr. 1's anden beskrivelse, hvor pauserne kun udgør 1/5 af den samlede taletid. Forklaringen herpå er ikke, at Da_1 har flere eller længere pauser end elev nr. 1, men at pauserne får større vægt p.g.a. en hurtigere artikulation. Da_1 bruger i gennemsnit kun halvt så lang tid pr. ytring, som elev nr. 1.

Elev nr. 4 er på disse punkter langt bag de to andre. Specielt er hans første beskrivelse præget af få og langsomt artikulerede ytringer med meget lange pauser, hvilket fremgår af, at han har den længste taletid med det færreste antal ytringer. Pauserne udgør i denne beskrivelse 70% af taletiden. han er i begge beskrivelser langt mindre flydende end elev nr. 1, der stadig formulerer sig langsommere end den modersmålstalende men dog med en pausestruktur, der ligger tæt på det 'normale'.

Ser vi på type/token relationerne for de undersøgte ordklasser, viser tallene, at elev nr. 4 i substantiver og adjektiver i de to beskrivelser under et har mindre leksikalsk variation end elev nr. 1, der viser en kraftig udvikling fra første til anden beskrivelse.

Udviklingen i anvendelsen af verberne viser derimod, at det først og fremmest er elev nr. 4, der øger variationen, idet den næsten fordobles og dermed placerer elev nr. 4's anden bekrivelse med den største variation af alle. Dette hænger , som vi skal se nedenfor, sammen med den strategi, eleverne anvender i deres beskrivelse af billederne.

Dermed befinder vi os på de globale strategiers plan. Her sammenlignes først elev nr. 4's første billedbeskrivelse med Da_1,

fordi de ikke fra beskrivelsens start etablerer det røde hus i billedets midte som tematisk størrelse på linje med landsbyen. Dette bliver i billede 6 et problem for elev nr. 4, hvor det ikke lykkes ham at tydeliggøre betydningen af husets nedrivning i den samlede udvikling, fordi huset ikke tidligere har været nævnt.

Det er imidlertid ikke noget problem for Da_1, der relaterer nedrivningen af huset til den tematiske størrelse, der i hans perspektiv har overtaget husets rolle som central tematisk enhed:

'å det røde hus som de boede i førhen børnene er ved å blive revet ned'

Der er ikke i nogle af billederne belæg for, at børnene skulle bo i det røde hus. Det er elevens udlægning, som han skal bruge for at fremhæve husets nedrivning som tematisk højdepunkt i udviklingen fra land til by.

Denne mindre bundethed til de på billedet viste enheder og relationer viser sig netop i hans tolkning af billedserien ud fra børnenes perspektiv. Børnene er centrale størrelser på de første billeder men optræder ikke på de tre sidste. I modsætning til de fremmedsproglige beskrivelser, fastholder Da_1 børnene gennem hele beskrivelsen. Den modersmålstalende har så meget overskud til den indholdsmæssige informationsforarbejdning, at han i mindre grad er bundet til det enkelte billede.

Ser vi derefter på, hvorledes de to fremmedsproglige elever bruger deres i forhold til Da_1 mere begrænsede muligheder, viser analysen af type/token relationerne og kommunikationsstrategierne, at elev nr. 1 i sin udvikling går fra en meget fast struktureret første beskrivelse til en friere og mere detaljeret realisering i anden optagelse. Den relativt høje fluency og den gode fordeling af pauserne viser, at hun i begge beskrivelser opnår

balance mellem kommunikative intentioner og sproglige ressourcer.

Elev nr. 4 gennemløber en noget anden udvikling. Hans første beskrivelse er i mindre grad end elev nr. 1's fast struktureret. Dette skyldes imidlertid først og fremmest manglende kommunikativ kompetence. Den stillede opgave overstiger langt hans kommunikative muligheder, således at informationsforarbejdningen overbelastes med problemer på det lokale plan. Der er derfor ikke overskud til en overordnet planlægning. Eleven er meget bundet til det enkelte billede og den deraf følgende manglende strukturering fører sammen med manglende sproglig kompetence til flere sammenbrud.

I anden optagelse struktureres beskrivelsen kraftigere, og der gives en mere indgående beskrivelse af de enkelte billeder, idet de sammenfattende vurderinger, der hos elev nr. 1 udtrykkes gennem generaliseringer eller generaliserende parafraser, som hos Da_1 knyttes til allerede eksisterende tematiske størrelser. På dette punkt ligger elev nr. 4's anden beskrivelse således tættere på den danske end elev nr. 1's.

Dette understreges af de lokale kommunikationsstrategier. Her anvender elev nr. 4 i begge beskrivelser betydeligt flere målbevarende strategier end elev nr. 1 med en overvægt af L_1-baserede strategier. Dette modsvares af, at elev nr. 4 har færre reduktionsstrategier, således slet ingen i 2. optagelse.

En analyse af den lingvistiske kompetence (Bo Hansen, Chrois Christensen 1985) viser imidlertid, at dette resultat nås på bekostning af sproglig korrekthed (og forståelighed). Ligeledes medfører den manglende overordnede reduktion kombineret med ringe lingvistisk kompetence stadig i 2. optagelse hyppig brug af L_1-baserede lokale kommunikationsstrategier, selv om antallet er halveret i forhold til første beskrivelse.

Elev nr. 4 forsøger som en modersmålstalende at beskrive sig gennem opgaven uden at tage hensyn til sine manglende sproglige forudsætninger og udnytter derfor sine strategiske muligheder dårligt. Dette er særlig udpræget i 1. beskrivelse med mange og lange pauser og ringe fluency. Da hans sproglige muligheder er så begrænsede, lykkes det ham ikke at opnå balance mellem kommunikative intentioner og sproglige ressourcer.

Ovennævnte analyse af elevernes lingvistiske kompetence viser, at elev nr. 1 råder over betydeligt flere formalsproglige ressourcer end elev nr. 4. Dette giver hende som ovenfor nævnt overskud til en mere stuktureret forarbejdning og tilrettelægning af indholdet. Hendes beskrivelser bliver derfor mere forståelige og flydende end elev nr. 4's.

Der er således den antagede tætte sammenhæng mellem lingvistisk kompetence, overordnet beskrivelsesstrategi og lokale kommunikationsstrategier. Formalsproglig viden kan ikke betragtes isoleret fra pragmatisk og strategisk kompetence (og omvendt). Forbedret lingvistisk kompetence betyder ikke alene større grammatisk korrekthed men også udvikling af globale og lokale strategier: mindre afhængighed af overordnede reduktioner og mindre brug af L_1-baserede målbevarende strategier. Der sker hos begge elever en udvikling af de nævnte færdigheder fra 1. til 2. optagelse, således at der er overskud til en mere varieret og detaljeret beskrivelse af de enkelte billeder og sammenhængen mellem dem.

Konklusion.

Analysen viser, at lingvistisk kompetence er en vigtig del af kommunikativ kompetence, men den viser også, at selv i en opgave som billedbeskrivelse, der i høj grad forudstrukturerer

såvel teksttype som interaktionsforløb, er pragmatisk og strategisk kompetence centrale. Fremfor alt kan disse områder ikke betragtes isoleret men må ses i relation til hinanden. Formalsproglig viden er ikke meget værd, hvis den ikke kan omsættes i sproglig handlen. På den anden side nytter det ikke noget, at man ved, hvordan man skal handle, hvis man ikke har de sproglige forudsætninger for det. Endelig kan man ikke kompensere sig fra alle problemer, men strategisk kompetence er en vigtig balast, fordi man uanset sprogligt niveau på et eller andet tidspunkt når til grænserne for sin fremmedsproglige kunnen.

Fremmedsprogsundervisningen bør derfor træne eleverne i alle de nævnte færdigheder. Hvordan det skal gøres, er imidlertid et andet kapitel.

Litteratur.

Chafe, W. L., 1980, The development of consciousness in the production of a narrative. I Chafe, W, L. (ed.), The pear stories. Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Norwood, N. J.: Ablex, 9-51.

Dechert, H. W. et al.; 1984, Second Language Productions. Tübingen: Narr.

Færch, Cl. et al., 1984: Learner Language and language learning. København: Gyldendal.

Færch, Cl./G. Kasper, 1980, Processes and strategies in foreign language learning and communication. ISBU 5, 1, 47-118.

Hansen, V. B./M. Ch. Christensen, 1985, Det talte interimsprog. Specialeafhandling. Odense Universitet.

Jensen, K. A., 1987, Danske elevers tilegnelse af tysk. En langtidsundersøgelse på basis af billedbeskrivelser.

Kallmeyer, W./F. Schütze, 1977, Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. I Wegner (Hrsg.), Referate der IPK-Tagung. Hamburg, 159-274.

Rehbein, J., 1979, Handlungstheorien. Studium Linguistik 7, 2-26.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 7

Odense 1987

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

T COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 8

KAREN SONNE JAKOBSEN

FREMMEDSPROG OG INSTITUTIONSHISTORIE

OPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelser.

1. Sprogundervisning, institutionshistorie og "institutionel identitet" s. 3

2. Latinskolen og realskolen: fremmedsprog som "formal og "real" dannelse s. 6

3. Erhvervsuddannelserne s. 9

3.1 Tiden omkring århundredskiftet s. 9

3.1.1 De tekniske skoler frem til 1940'erne s.10

3.1.2 Handelsskolerne frem til 1930'erne s.14

3.2 Fra lærlingeloven af 1957 til EFG s.20

3.2.1 De tekniske skoler s.20

3.2.2 Handelsskolerne s.21

3.3 EFG-reformen s.25

3.3.1 De tekniske skoler 1974-79 s.29

3.3.2 Handelsskolerne i 80'erne s.30

3.3.3 De tekniske skoler i 80'erne s.32

4. "Institutionel identitet": tekniske skoler og handelsskoler s.34

4.1 Teknisk skole: "FSU på EGF'sk" - en begyndende identitetsdannelse s.36

4.2 Handelsskolerne: en identitet i forandring ? s.38

5. Nogle udviklingstendenser og perspektiver s.40

Anvendt litteratur s.42

Manuskriptet til denne artikel lå til grund for en forelæsning om **Traditioner i fremmedsprogsundervisningen i Danmark** som forfatteren afholdt den 19.11.1987 ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet. Artiklen er også udgivet i: **K. S. Jakobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie, ESP-projektet, Roskilde Universitetscenter, 1988.**

BEST COPY AVAILABLE

I det følgende skal der gives et historisk rids af fremmedsprogenes udvikling i ungdomsuddannelserne, gymnasiet og de erhvervsforberedende, med hovedvægt på de erhvervsforberedende: lærlingeuddannelserne og de højere erhvervsforberedende uddannelser (HX, HH, HTX). Hensigten er at give et bidrag til forståelsen af, hvad det er der betinger faglig og pædagogisk udvikling og nytænkning i fremmedsprogene. Hovedsynspunktet er, at uddannelsesinstitutionens særlige karakter og historiske udvikling spiller en vigtig rolle. Lærlingeuddannelserne fylder mest i fremstillingen, på trods af at fremmedsprogene her er forholdsvis "unge" og ikke har samme høje status som i de øvrige. Denne vægtning er valgt, fordi fremmedsprogene her - givetvis netop af disse grunde - ikke påkalder sig samme forskningsmæssige, pædagogiske og offentlige interesse som de øvrige (jvf. f. eks. den offentlige debat om fremmedsprogenes stilling i **gymnasiet**). Men først og fremmest er den valgt, fordi det er et væsentligt område at beskæftige sig med:

> **Konfrontationen med ny elevgrupper** er en af de vigtigste institutionsspecifikke faktorer, der præger fremmedsprogenes udvikling: når flere og flere, med forskellig social baggrund og forskellige uddannelses- og erhvervsmæssige perspektiver, skal lære fremmedsprog, er forandringer nødvendige; fremmedsprogene må indstille sig på ny krav, både indholdsmæssigt og pædagogisk.
>
> En anden faktor (som sandsynligvis hænger ret snævert sammen med den første), er udviklingen af forskellige **dannelsesbegreber**, som også præger fremmedsprogenes udvikling. Der er her en del der tyder på, at man på de højere niveauer, især i handelsskolerne, orienterer sig mod samtidige gymnasiale dannelsesbegreber, mens man i de tekniske skoler kan finde ansatser til et nyt dannelsesbegreb.

Hovedsynspunktet er som nævnt, at fremmedsprogenes udvikling er præget af institutionens specifikke historie og karakter. Men samtidig skal der argumenteres for, at vi for øjeblikket er inde i en fase, hvor der sker en vis **tilnærmning**: det - i historiens løb meget markante - skel mellem almen uddannelse og erhvervsuddannelse, som også er et klasseskel, bliver mindre. Samtidig sker der en ny **differentiering**: fremmedsprogene, som i deres udgangs-

punkt var udelukkende bogligt/teoretisk orienterede, bliver i stigende grad orienteret mod **forskellige praksis- og erhvervsfelter**, der integrerer både "almene" og "praktiske" elementer.

1. Sprogundervisning, institutionshistorie og "institutionel identitet"

Hvilke faktorer har indflydelse på undervisningen i fremmedsprog, som den foregår til daglig i klasseværelserne ? Det spørgsmål bliver ofte besvaret ved at tegne en række kasser og pile. Der er f. eks. Pit Corders (i Corder 1977):

Niveau 1:	**Politisk**	**Regering**	**Skal der undervises i sprog ? Hvilke sprog ? Hvem skal undervises ?**
Niveau 2:	**Lingv. Sociol.**	**Anv.ling.**	**Hvornår og hvor meget skal man undervise ?**
Niveau 3:	**Psykol. Pæd.**	**Lærer i klassen**	**Hvordan skal man undervise**

Eller en nyere model, den der er fremstillet i "Learner Language and Language Learning" (Færch, Haastrup, Phillipson, 1984): Her er tegnet et hierarki, der viser hvordan sprogindlæringsteori påvirker pædagogiske beslutninger (valg og strukturering af indhold, principper for undervisningens tilrettelæggelse mv.) som resulterer i konkrete "klasserumsaktiviteter". Ude til højre er der tegnet en tuborg, der omfatter alle kasserne: "politiske og uddannelsesmæssige rammer".

I disse modeller bliver det som regel sagt at der selvfølgelig er en i en eller anden forstand samfundsmæssig "ramme" om undervisningen (og derefter koncentrerer man sig om de mere spændende kasser og pile: De videnskabelige/pædagogiske). **Hvad** denne ramme mere præcist består af, **hvordan** formidlingerne ser ud, hører vi ikke ret meget om. Der ligger dog i modellerne en vis "decisionisme": Der træffes "politiske beslutninger" og "pædagogiske beslutninger" (således hos Corder). Sprogvidenskabens opgave er så naturligt at levere et sagligt grundlag for beslutningstagerne, og påvirker derved praksis i høj grad.

Det er forståeligt, at man gerne vil vurdere indflydelsen af de

videnskabeligt-teoretiske fremskridt højt. På den anden side risikerer man bitre skuffelser: virkeligheden i klasseværelserne er forbavsende resistent overfor de sprogindlæringsteoretiske og pædagogiske fremskridt.

Efterhånden som der foreligger flere og flere klasserumsundersøgelser af fremmedsprogsundervisningen, kan man iagttage 2 forhold: For det første at mønstrene er **stabile**, man kan iagttage ensartede mønstre forholdsvis uafhængigt af lærernes pædagogiske teorier. For det andet en **varians**, der er bestemt af institutionens karakter. At der er forskel på undervisningen i folkeskolens ældste klasser og første gymnasieklasse kan måske opfattes som "naturligt" - men når man sammenligner samme niveau el. aldersgruppe ses forskellene også: HF-undervisning er anderledes end gymnasieundervisningen (jvf. analyserne af fsu i HF, henh. gymnasiet i Wagner /Helm Petersen 1984, hvor HF er den mest "åbne"). Inddrager man de 16-19-åriges erhvervsuddannelser bliver forskellene sandsynligvis markante.

Hvis man vil påvirke undervisningsvirkeligheden må man tage hensyn til disse forskelle. Jeg vil bruge det meget brede begreb "institutionel identitet" til at dække over disse institutionsspecifikke forhold. Begrebet dækker delvis over meget simple og konkrete forhold, der spiller en væsentlig rolle:

- uddannelsens mål: studieforberedende/erhvervsforberedende mv.
- styring (offentlig/privat/organisationsstyring mv.)
- formelle rammer: læreplaner, eksamensordninger mv.
- elevernes sociale baggrund, forudsætninger, mål med uddannelsen, motivation
- lærernes uddannelse og baggrund
- fagrækken, skemaets organisering
- kollegiale forhold (grupperinger af fag/lærere mv.)

En vigtig tværgående dimension vil jeg kalde **fremmedsprogets status** i den pågældende uddannelse (sammenlign f. eks. nysproglige med matematikere, eller HH med HTX). Med **status** mener jeg: hvilken vægt har fremmedsprogsfaget i den pågældende uddannelse: antal timer, +/- eksamen, lærergruppens størrelse. Nogle uddannelser har en lang tradition for fremmedsprog med høj status (det sproglige gymnasium), kortere med høj status (HH), kort med lav

status (tekniske skoler), kort med høj status (handelsskolen/efg) etc. (Om statusbegrebet jvf. Larsen og Kvistgaard Jakobsen, 1977, der dog definerer det noget bredere end her.)
Til begrebet "institutionel identitet" vil jeg knytte mere end disse sociologiske fakta. Med "identitet" menes også **institutionsspecifikke opfattelser af fag og pædagogik**, der overleveres i institutionen og i de til institutionen knyttede organisationer (de styrende instanser, faglige foreninger mv.) Den institutionelle identitet indgår videre som et element i den enkelte lærers personlige, professionelle identitet, og findes konkret i forskellige personlige udformninger. Identitet opfatter jeg - både den personlige og den institutionelle - som en **historisk** skabt størrelse. Den enkelte uddannelsesforms særlige sociologi og institutionelle udformning, som den har udviklet sig historisk, sætter sit præg på de faglige og pædagogiske tænkemåder; ikke sådan at forstå, at institutionen er hermetisk aflukket fra impulser udefra, men at de måder impulserne opfattes på og evt. anvendes på er bestemt af den institutionelle identitet. Det, der set udefra kan tage sig ud som tilfældigheder eller pædagogisk/-metodisk "eklekticisme" har måske i denne kontekst sin egen logik.
Den **institutionelle identitet** som den er defineret ovf. er altså en størrelse der ikke er ligetil at få empirisk greb om. Jeg vil gå ud fra, at den **delvis** kan aflæses af faglige og pædagogiske dokumenter, der på forskellig vis styrer og påvirker undervisningen, når man læser dem på tværs af institutioner og sammenligner. Da jeg videre mener at denne identitet er historisk skabt er der her altså tale om et faghistorisk projekt. Dog således, at det ikke er faget som sådan der står i centrum, men faget i dets specifikke institutionelle udformning. For at få rede på, hvordan den særlige institutionsform præger de faglige og pædagogiske holdninger gennem tiden, er det videre nødvendigt at læse dokumenterne i sammenhæng med institutionens historiske udvikling.
Metodisk har jeg taget udgangspunkt i institutionens historie. Udfra et overblik over institutionens historie som helhed, koncentrerer jeg mig om perioder med væsentlige ændringer og prøver så at se, om og hvordan disse forandringer præger de faglige og pædagogiske opfattelser.

Jeg vil i det følgende for **gymnasiets** og **realskolernes** vedkommende kun kort opridse nogle væsentlige synspunkter, som **baggrund** for udviklingen i erhvervsuddannelserne. For en mere udførlig gennemgang henvises til K. S. Jakobsen, M. Kristiansen og K. Risager (1984). Til gengæld skal der gøres mere ud af **erhvervsuddannelserne.** Men det skal understreges at resultaterne her er ganske foreløbige og ufuldkomne. Der foreligger kun spredte redegørelser for erhvervsuddannelsernes historie, dog en del om lærlingeuddannelse i håndværk og industri, mindre for handels- og kontorområdet, det samme gælder de videregående uddannelser indenfor begge områder.[1] Hvad fremmedsprogenes faghistorie angår indenfor erhvervsuddannelserne har der intet kunnet opdrives. Dette er altså et første forsøg på at tage hul på emnet.

2. Latinskolen og realskolen: fremmedsprog som "formal og "real" dannelse

Gymnasiet er i sit udgangspunkt et **sprogligt** gymnasium: til langt op i det 19. årh. var latin og græsk de væsentligste fag. Uddannelsen var en udpræget eliteuddannelse, der sørgede for rekrutteringen til embedsborgerskabet, den dominerende klasse, der i Danmark forholdsvis sent blev afløst af handels- og industriborgerskabet. De moderne fremmedsprog, og det vil sige tysk og fransk, bliver optaget på latinskolens timeplan i løbet af det 19. årh. Engelsk kommer først ind senere, ved reformen i 1903; det blev opfattet som et sprog der kun tjente "praktiske formål", det havde ikke nogen "grammatik", som kunne tjene skolingen i abstrakt og systematisk tænkning: Den **formaldannelse**, som det var latinskolens opgave at varetage.(Her kan ligge én af forklaringerne på den langvarige tradition for en mere grammatisk orienteret sprogundervisning i især tysk men også fransk, mod den mere idiomatisk orienterede engelskundervisning.)

---

[1] Som "historik" kan der henvises til: J. Lampe (197o) for handelsskolernes vedkommende og W. Rasmussen (1969) for de tekniske skoler. Mere teoretisk-analytisk gennemarbejdede fremstillinger findes for det tekniske område, f. eks. Houmann (1983), ligeledes A. Mathiesen (1979), der behandler perioden fra 5oérne og frem, herunder også handelsskolerne (p. 136 ff.)

Da de moderne fremmedsprog kom ind, var det altså på baggrund af en flere århundreder lang tradition for en en sprogundervisning, der består af elementerne: oversættelse og grammatik, og som også kom til at præge undervisningen i de moderne sprog. Med Madvigs reform i 1850 blev latinundervisningen udskudt, den første sprogundervisning blev modersmåls- og tyskundervisningen. Det gav anledning til en debat om, hvordan grammatikundervisningen, som forberedelse til den senere latinundervisning, skulle sikres. Paul Diderichsen (1968) citerer bl. a. Martin Hammerich for følgende synspunkt: Det skal ikke ske i danskundervisningen, fordi "Det er trælsomt og kjedeligt at analysere danske Sætninger (...) hvor alt synes at følge af sig selv (...) Derimod er det første fremmede Sprog der læres, nemlig **det Tydske**, ligesom skabt til Analyseringssprog for vore Skoler." (Diderichsen, 1968, s. 76).

Latinskolen egner sig ikke som uddannelsessted for det spirende handels- og industriborgerskab, den tilgodeser ikke kravene til real viden om samfund og natur og til praktisk anvendelige sproglige færdigheder. I løbet af århundredet, især i sidste tredjedel, da industrialiseringen slog igennem, oprettes (især private) realskoler i stort tal med reale fag på timeplanen, bl. a. naturfag og matematik, og de moderne sprog, engelsk, tysk og fransk. Quousque tandem-gruppen, med bl. a. Otto Jespersen, som i slutningen af århundredet arbejdede for en reform af sprogundervisningen i real retning, fik en vis indflydelse i realskolerne, men stødte på stor modstand i latinskolen. De institutionelle skodder er på det tidspunkt meget tykke; først efter 2. Verdenskrig begynder gymnasieskolen at ændre så meget karakter, at Jespersenske principper begynder at blive relevante.

Indtil reformen i 1903 er de tre skoler: almueskolen, der kun giver yderst nødtørftige læse/skrive/regne-færdigheder, realskolerne og latinskolerne, adskilte systemer, som en rest af et stift standssamfund. Med 1903-reformen bliver de forbundet, således at det begavede barn i **princippet** har mulighed for at læse sig op til en højere uddannelse. Social mobilitet af nogen betydning må man dog først regne med langt senere, igen som følge af efterkrigsudviklingen.

Efter 1903 har de klassiske fag mistet deres dominerende position, den højere almenskole, som den hedder nu, blev allerede i 1871 linjedelt. Dominerende dannelsesfag bliver historie og dansk, stærkt præget af litteraturprofessoren Vilhelm Andersen og hans dannelsesforestillinger om litteraturen som medium for personlig og national "vækst". Et ideal passende for den "ny borger", der tager vare på sin egen dannelseshistorie, som individ og nyttigt medlem af samfundet (jvf. Mortensen, 1979). Læsningen af klassiske (i moderne forstand) værker: Shakespeare, Goethe, bliver fremmedsprogsundervisningen centrale mål i gymnasiet, et mål, der holder sig forbavsende uantastet helt op til den såkaldte "lille gymnasiereform" i 1971.

I løbet af 60'erne finder man ansatser til en mere realt orienteret fremmedsprogsundervisning, som kommer tydeligt frem i 71. Litteraturhistorien tones ned, almen viden om samfund og kultur kommer ind, og den praktiske, herunder den mundtlige sprogfærdighed, kommer ind som et mål for undervisningen. **Tendensen** er at den "litterære dannelse afløses af en ny slags dannelse hvis indhold er almindelig all-round orientering om landet, evne til at forstå dokumenter af forskellig art, og endelig evne til at kommunikere, kort sagt: **orienterings- og kommunikationsevne**" (Sonne Jakobsen, Risager, Kristiansen, 1984, p. 34). Baggrunden er den, at gymnasiet har skiftet karakter, det er vokset kraftigt i løbet af 60'erne, det rekrutterer nu op mod 40 pct. af ungdomsårgangene, og fremmedsprogene skal nu gå ind som kvalifikation af lønarbejdere indenfor et bredt uddannelses- og erhvervsspektrum: Gymnasiet varetager navnlig de "nye mellemlags" uddannelse, som er opstået især i kraft af det stærkt ekspanderende statsapparat, men også af et øget behov for veluddannet arbejdskraft på leder- og mellemlederniveau i erhvervslivet.

Det er meget tænkeligt (som vi også noterer i 84, op. cit. s. 35) at denne tendens i disse år forstærkes yderligere: at fremmedsprogene i gymnasiet i stigende grad vil orientere sig mod forskellige **fagområder**, f. eks. økonomisk-samfundsvidenskabelige, teknisk- naturvidenskabelige etc., og at læsning af **fagsprog** vinder indpas. Det er da også sket i bekendtgørelsen i forbindelse med den seneste gymnasiereform.

3. Erhvervsuddannelserne

Både handelsskoler og tekniske skoler er oprindeligt **private** skoler (og det er de forsåvidt den dag i dag, nemlig "selvejende institutioner"). De blev oprettet i løbet af sidste halvdel af det 19. århundrede rundt om i landet af de lokale erhvervsdrivende (handelsstandsforeninger, håndværkerforeninger). Baggrunden er den, at den tidligere lærlingeuddannelse, som laugene varetog, var gået i opløsning, samtidig med at den økonomiske udvikling indenfor industri og handel tog fart i den sidste del af århundredet. Med næringsloven af 1857 blev - i liberalismens ånd - erhvervsforhold gjort til en "privatsag borgerne imellem" (Houman, 1983), og det vil de første mange år sige: erhvervsuddannelse var arbejdsgivernes privatsag. Først i 20'erne og 30'erne - under Stauning - begynder stat og fagforeninger (i nævnte rækkefølge) reelt at blande sig i erhvervsuddannelsen. I dag søges den statslige styring begrænset under etiketten "det faglige selvstyre", dvs. arbejdsgiverorganisationer og fagforbund indenfor den enkelte branche samarbejder om magten over erhvervsuddannelserne.

Den første lærlingelov kom i 1889, hvor principaler og mestre - i princippet - forpligtes til at sende deres lærlinge i skole, dvs. nogle timer før eller efter arbejdstid, oftest mellem kl. 19 og 21, evt. kun i vinterhalvåret. Men helt frem til 50'erne er hovedproblemet at få gennemført en gradvis begrænsning af udnyttelsen af lærlingene som billig arbejdskraft, for dermed overhovedet at skabe **betingelser** for undervisning: kontraktpligt, begrænsning af læretidens længde, undervisningspligt og dens overholdelse, indførelse af dagundervisning, der kommer så sent som i 1956, for handelsskolernes vedkommende endda først i 1964.

3.1 Tiden omkring århundredskiftet

Vedtagelsen af lærlingeloven i 1889 kan ses som udtryk for, at der med industrialiseringens gennembrud og deraf følgende ændringer i samhandlen skabes et behov for en anderledes og bedre kvalificering og socialisering af arbejdskraften. I de sidste årtier af det 19. årh. sker der en kraftig vækst i de tekniske skoler i byerne i tilknytning til den industrielle udvikling, og førende fag er bygningsfagene og smede- og maskinfagene (E. Christiansen,

1966, p. 77 ff.) De ændrede økonomiske strukturer får også konsekvenser for samhandlen, som må omstille sig fra korneksport til eksport af animalske produkter og til import af rå- og hjælpestoffer til den voksende industri, og af færdige industrivarer. Sektoren som sådan er i vækst, dens andel af den samlede arbejdskraft i forhold til den umiddelbare produktion er stigende, og stiger fortsat i løbet af det 20. årh.

Som nævnt oprettes i sidste halvdel af det 19. årh. et stort antal tekniske skoler og handelsskoler rundt om i provinsbyerne og i Kbh., helt i de lokale håndværker- og handelsstandsforeningers regi. Omkring århundredskiftet ses samtidig de første forsøg på at **koordinere** undervisningen på skolerne og de første tegn på **statslige tilskud og tilsyn**, og - ikke mindst - **kampen** om indflydelsen på uddannelserne mellem, i første omgang, arbejdsgiverorganisationerne og statsmagten. Den første undervisningsinspektør for handelsskolerne udnævnes i 1899, højremanden og tidligere leder af Niels Brock, H. L. Møller - altså en for handelsborgerskabet acceptabel mand. Det første tilsyn med de tekniske skoler - kombineret med et mindre statsligt tilskud - etableres i 1883, også her en af skolernes "egne", forstander Thalbitzer fra Det tekniske selskabs skole i København.

Fremmedsprogene har - naturligvis - i udgangspunktet en forskellig placering i de to skoletyper, teknisk skole og handelsskole. Men i første omgang kan man notere sig et fællestræk: I starten er de for begge skoleformers vedkommende placeret ikke i lærlingeuddannelsen, men i videregående/højere uddannelse. Omkring århundredskiftet var lærlingeuddannelsens **primære** funktion den, at lappe på en for nødtørftig skolegang. De centrale fag er: dansk (skrivning) og regning. Hertil kommer så visse faglige discipliner, og - alt efter skolernes ambitionsniveau - **tilbud** om yderligere "almentdannende" fag. Man skal huske, at der er tale om aftenundervisning, efter en arbejdsdag på ca. 10 timer, længst for handelslærlingenes vedkommende.

3.1.1 De tekniske skoler frem til 1940'erne

Undervisningen af lærlinge på de tekniske skoler indskrænker sig i det 19. årh. og et godt stykke op det 20. stort set til dansk, regning (supplement af de elementære skolekundskaber) og "fagteg-

ning", dvs tegning mhp at kunne fremstille arbejdstegninger. Skolerne er mange og små, lærlinge fra forskellige fag undervises sammen nogle aftentimer, så der er sat grænser for denne undervisnings kvalitet og effektivitet. Men der var som nævnt også ambitioner om at de unge håndværkere skulle have en videregående almen dannelse. På en del skoler tilbydes også sprog, historie og naturvidenskaber på et teoretisk plan. At denne ambition næppe er forenelig med de reelle betingelser, synes at fremgå af følgende citat af Thalbitzer, nyudnævnt inspektør for statens tilsyn:

> "Hvad de elementære Skolefag angaar, da maa der ikke gives færre end 2 Timer i hvert fag ugentlig (Tegnetimer bør være 6) (...) Dobbelt betænkeligt bliver det ringe Timetal, som nogle Skoler endnu have i vore egentlige Arbejdsfag, naar man ved saadanne Skoler ved siden af Undervisningen har opført ikke faa Foredragstimer i Fysik, Historie, Geografi, ja endog enkelte Timer i fremmede Sprog" (V. A. Thalbitzer: Om Haandværkerundervisningen i Danmark, Særtryk af Medd. fra Fællesrepr. for Industri og Haandværk, Kbh. 1884, citeret efter E. Christiansen, 1966).

Fremmedsprog indenfor de tekniske uddannelser dukker op først i videregående tekniske uddannelser, som ligeledes blev oprettet på privat initiativ i sidste halvdel af det 19. årh., for at kunne give håndværkerne en teoretisk/teknisk uddannelse, forløberne for de senere teknikumuddannelser.
I løbet af 20'erne og 30'erne udvikles lærlingeuddannelserne, navnlig den faglige del, så fagtegningen efterhånden supplereres med fagteori og værkstedsundervisning. Samtidig udbygges de videregående tekniske uddannelser, og her er så fremmedsprog optaget på timeplanen.
Teknikumuddannelserne forudsætter både praktisk og teoretisk uddannelse, i bygningsteknikum, maskinteknikum, elektroteknikum og skibsteknikum forudsættes tysk og engelsk og der gives undervisning i teknisk tysk/engelsk. Iflg. bestemmelserne for bygmesterskolen i 1934 kræves der "Øvelse i Oplæsning og Forstaaelse af tyske Bøger med særligt henblik på tekniske Betegnelser" (Bygmesterskolen, 1934, udg. af Tilsynet med den tekniske Undervisning). Forudsætningen for en videregående teknisk uddannelse er en kombination af mellemskole/realeksamen og en faglig uddannelse. Hvis skoleforudsætningerne mangler, gives der "aspirantundervisning" i

skolefagene, herunder fremmedsprog. Begyndelsen til teknisk sprogundervisning findes altså her, i den videregående, teoretiske tekniske uddannelse.

For **lærlingenes** vedkommende så det anderledes ud:

J. Thorarensen, inspektør ved håndværkerundervisningen, giver et billede af deres uddannelsesforhold i 40'erne (Thorarensen, 1949). Der undervises i 6- 10 ugentlige timer i bl. a.: fagtegning, materiallære, faglære, "faglig dansk", "faglig regning" og samfundskundskab. Endvidere: "For lærlinge der frivilligt ønsker at gå til Gymnastik, Sang, Litteratur, Historie, fremmede Sprog og Matematik, kan Skolerne optage denne Undervisning efter kl. 20." Udbyttet af dette tilbud er dog givetvis stadigt minimalt. "Naar Lærlingene har arbejdet i 8 Timer på Værkstedet og derefter i mange Tilfælde har en lang og anstrengende Cykeltur til teknisk Skole i al slags Vejr, umiddelbart efter at have slugt Aftensmaden, er det i pædagogisk Henseende mindre heldigt (...)" Også lærlingenes **motivation** for de almene fag ligger det tungt med: "...det er Drenge, som ikke kan forstaa hvorfor man skal "læse", da man jo meget lettere "kan lave det hele med Hænderne". (..) Der kan vel være Vanskeligheder forbundet med at give Lærlingene Interesse for disse Fag, som de jo haabede paa een gang for alle at være sluppet af med , da de gik ud af Folkeskole eller anden Skole for at gaa i Lære " (Thorarensen, 1949, s. 418 ff). Thorarensens kommentarer til dette problem går i to retninger (som også spiller en vigtig rolle i dag): for det første henviser han til, at læsning og regning er vigtig i de "gode jobs". De almene fag er altså vigtige for lærlingenes senere karrieremuligheder. - På den anden side kan og bør de almene fag knyttes til de praktiske, stadig iflg. Thorarensen, og til lærlingenes faglige interesser, og undervisningens skal så hurtigt som muligt "individualiseres" i forhold til elevernes forskellige "standpunkter". De almene fag kræver pædagogisk sans:

> "Disse Unge kan finde på de løjerligste Ting naar de finder hverandre på Teknisk Skole (..) de kan løfte Skolens Døre af Hængslerne og gemme dem på Steder hvor ingen tænker paa at søge efter dem (..) de kan aabne Radiatorernes Luftventil saa Vandet flyder ud paa Gulvet (...) Overfor saadan en Skare "Fribyttere" begynder den erfarne Dansklærer slet ikke den første Time med med Timeplanens Fag. Han farer ikke op,

> men beroliger disse store Drenge, der dog er smaa "Mandfolk", ved at fortælle dem et eller andet som han ved, de interesserer sig for (..) og i løbet af nogle Aftner har han individualiuseret Undervisningen, saa der er Arbejdsro i Klassen" (Thorarensen, 1949, s. 43o).

Inspektøren nøjes ikke med at formulere denne - med nutidens øjne - meget "moderne" pædagogik; han går også ind i en diskussion af, hvad "dannelse" kan betyde for denne elevgruppe:

Et teknisk-naturvidenskabeligt dannelsesideal

I dansktimerne er det næppe muligt at give lærlingen "almendannelse" der går videre end til retskrivning. Dannelsesindholdet formuleres i tilknytning til **fagteorien**:

> "Den faglige Undervisning har dog et almendannende Islæt (..) f. eks. i Materiallæretimerne. Naar Læreren indleder disse med Geologi for at forklare, hvorledes de forskellige Materialer opstår, kommer Eleverne naturligvis med Spørgsmaal vedrørende Kosmologi, Jorden og Menneskets Tilblivelse..." (Thorarensen, 1949, s. 426).

Tilsvarende bemærkninger knyttes til træ, sten, krystaller etc. "Det er i første Omgang denne **Undren** der skal vækkes hos Lærlingen saa hans Interesser belives - saa at han selv kan gaa videre" (op.cit. s. 427).

Det her formulerede dannelsesideal, der knytter sig til naturvidenskab og teknik, er et andet, end det sprogligt-nyhumanistiske, som dominerede dannelsestænkningen i det 19. årh. Det har rødder tilbage til H. C. Ørsteds filosofi, som han formulerer blandt andet i: "Om den dannende Virkning, Naturvidenskabens Anvendelse maa udøve"(1850). Dette dannelsesideal har 2 sider: dels rationalitet og erkendelse, knyttet til indsigt i almene naturlove og mennesket i forhold til kosmos/mikrokosmos, dels en praktisk side, nødvendigheden af at også den "arbeidende Classe" får videnskabelig undervisning, for at kunne omsætte de videnskabelige landvindinger i håndværk og industri. Thorarensens tanker står endvidere i realdannelsens tradition, hvor også naturfagene tillægges dannende opgaver. Denne dannelsestænkning har dog ikke sat sig så dybe og varige spor som den humanistiske; også når man ser på erhvervsuddannelserne sker der det, at forestillingen om dannelse - efterhånden - knyttes til områderne samfund/sprog/lit-

teratur, mens de tekniske fag orienterer sig mere og mere praktisk/instrumentelt. (De "ledende" dannelsesfag er nu: SVSD, dvs: samfundslære/virksomhedslære/samarbejdslære/dansk.)

Sammenfatning:
Man kan konkludere at **fremmedsprogene** i første halvdel af det 20. århundrede ingen rolle spiller for **lærlingenes** erhvervskvalifikation. Nødvendige kulturteknikker er for deres vedkommende dansk/regning, som da også er de eneste almene fag i den "obligatoriske" undervisning. I de videregående tekniske uddannelser kræves fremmedsprog i form af teknisk sprog, og man har her særlige forberedelsesklasser for håndværkere, der ikke gennem deres skolegang har haft fremmedsprog.
Dannelsestænkningen knytter ikke an til sprogligt stof, men derimod til naturvidenskab og teknik, dels i form af indsigt i almene naturlove, dels som bidrag til civilisationens fremskridt. Der er her tale om en anderledes dannelsestænkning, end den sprogligt-humanistiske, der i samme periode præger gymnasiet, herunder også fremmedsprogene.

3.1.2 Handelsskolerne frem til 1930'erne
Indtil efter århundredskiftet er forholdene uensartede i Kbh. og i provinsen. Der findes en række private, kommercielt drevne handelsskoler (f. eks. Langkjer og Grüner i Kbh.) som tilbyder sprogundervisning, men som iflg. sagens natur ligger udenfor flertallets rækkevidde. I Kbh. dominerer Købmandsskolen, som starter med at tilbyde aftenundervisning for "modnere medhjælpere"; her står sprogundervisningen centralt som fag, der ikke kan læres "i praksis". Først senere starter undervisning af lærlinge, på initiativ af Købmandsskolens "grand old man" Holger Petersen, som i 1901 refereres således: "Han fremdrager lærlingenes dårlige forhold og raillerer over den ufuldkomne lærlingelov af 1889, der lader dem i stikken. Naturligt fremhæver han derfor de elementære fag, det "håndværksmæssige" som han siger, retskrivning, regning og bogføring, først derefter kommer sprogene ind." (M. Vibæk og J. Kobbernagel, 1980, s. 34) I provinsen var man hurtigere ude: Man vedtog her i 1901 en fælles undervisningsplan for en 3-årig uddannelse (25 [illegible]/pr. år a 6 timer)

omfattende fagene: dansk, skrivning, handelskorrespondance, handelsgeografi, handels- og vekselret, dobbelt bogføring og handelsregning. Engelsk og tysk kan medtages som "tillægsfag" (iflg. J. Lampe, 1970). Københavnerne tilslutter sig denne ordning 1908.

Af "handelsgymnasial" uddannelse er der omkring århundredskiftet kun Niels Brock, oprettet af C F Tietgen i 1888, først drevet af grosserersocietetet i Kbh., senere af "Foreningen til unge handelsmænds uddannelse". Den er forløber for udviklingen af HH på landsplan, der først tager fart i 50'erne. Tietgen havde kontakter til Askovforstanderen Ludvig Schrøder, og det er baggrunden for skolens "almentdannende" islæt, dvs dansk litteratur og historie. Hertil tælles ikke fremmedsprogene (engelsk og tysk obligatorisk, fransk valgfrit) hvor der "lægges megen vægt på kommercielt stof" (jvf. M. Vibæk og J. Kobbernagel, 1980, s. 165). Hertil kommer merkantile fag (bogføring, handelsret mv.) og "fagligt almentdannende fag" : f. eks. nationaløkonomi, handelsgeografi, handelshistorie.- Forudsætning for optagelse er realeksamen.

Mere konkret viden om indholdet i undervisningen i denne periode er vanskelig at fremskaffe. Forklaringen er givetvis den, at skolerne helt frem til 1920 styres af handelsforeningerne, også hvad angår læreplaner, eksamensopgaver mv., dvs. der er ikke tale om offentlige dokumenter i gængs forstand.

I 1920 sker der en afgørende ændring: Der vedtages en handelsskolelov, tilsynet underlægges en direktør i handelsministeriet, og undervisningsplaner, eksamenskrav mv. tillægges direktoratet. Statstilskuddet er nu på ca. 40 pct. Der oprettes et handelsskoleråd med organisationsvalgte medlemmer, men først fra 31 repræsenteres fagbevægelsen (ved formanden for HK, Jens Johansen, indsat af Stauning).

I forlængelse af handelsskoleloven fra 1920 indførte man ensartede regler for 3 uddannelsesniveauer: 1. handelsmedhjælpereksamen (lærlingene), handelseksamen og højere handelseksamen. Først kan man hæfte sig ved, at fremmedsprog **ikke** optræder på alle niveauer. Til **handelsmedhjælpereksamen** findes fagene: dansk, regning, skrivning, bogføring, kontorarbejder, handelslære. Der er **mulighed** for tillægsprøver i: **tysk, engelsk**, stenografi og

maskinskrivning, og disse prøver er **udelukkende skriftlige**. Der kræves: "Oversættelse fra Dansk af mindst 2 Handelsbreve" (Bkg. af 4. aug. 1923). Uddannelsen af den "almindelige handelslærling" består altså i dansk/regning plus noget faglig undervisning (som det fremgår, adskiller den sig heri ikke grundlæggende fra lærlinge i håndværk og industri, og man holder sig, som Holger Petersen mente allerede i 1901, til det "håndværksmæssige"). Endvidere kan man se, hvad der anses for "grundlæggende" kvalifikation i fremmedsprog: det er **skriftligt**, nemlig **elementær handelskorrepondance**. På mellemniveauet (**handelseksamen**) er sprog obligatorisk, også her står handelskorrespondancen centralt (skriftlig prøve), men suppleret af mundtlig prøve, bestående af: a. oplæsning og oversættelse b. **enten** samtale om et emne "hentet fra det daglige Liv, Handelens Område eller det paagældende Lands Institutioner" **eller** igen oplæsning/oversættelse plus grammatik (Bkg. af 21. 1. 1925). Det erklærede formål med undervisningen er: "at lære Eleverne den praktiske Brug af Sproget" (op. cit.), og prøveformen må siges at leve op til det. Den dominans af **skriftlighed** man kan konstatere, har den begrundelse, at fremmedsproglig kontakt på det tidspunkt (20'erne) givetvis er overvejende skriftlig.

Endelig skal fremmedsprogene på **HH** kort karakteriseres: Færdigheds"rækken" er her: læse, skrive, tale. Pensum er fastlaget som "læsestof": "mindst 1/3 af dette Læsestof hentes fra det daglige Omgangssprog og det kommercielle Sprog". Prøveformerne er skriftlig: oversættelse (stil og handelsbreve) og mundtligt: oplæsning-/oversættelse og talefærdighed. Fremmedsprogene er her **ikke** kombineret med noget "dannelsesindhold". Den Niels Brockske dannelsestankegang viser sig også her; dannelsesfagene er dansk (med litteraturlæsning) og historie (med kulturhistorie).

Man kan sammenfatte således:

folkeskoleelever:	handelsmedhjælpereksamen dansk/regning/praktisk oplæring fremmedsprog ikke obligatorisk, udelukkende skriftlig
mellemskoleelever:	handelseksamen teoretisk/fagteoretisk udd. obl. fremmedsprog, overvejende skr.
realskoleelever:	højere handelseksamen

teoretisk/fagteoretisk udd.
"almendannelse"
obl. fremmedsprog, overvejende skr.

Der er en simpel og klar "klassedeling", der også bestemmer fremmedsprogenes placering, og som stort set holder sig op til 1964.

Dannelsesideal og fremmedsprog

1936 udgiver direktøren for handelsskoleundervisningen, Osvald Larsen, en "Undervisningslære for handelsskolen". Den virker på mange måder moderne, man sporer præget af dels 20'ernes og 30'ernes reformpædagogik, dels for sprogenes vedkommende Otto Jespersen.

Også her har vi en undervisningsinspektør der fører en dannelsesdiskussion: "Almendannelse" og "faglig Dannelse" og "formal" henh. "material Dannelse". Der tages eksplicit afstand fra den nyhumanistiske formaldannelse, der påstår, at "Naar en Elev øves i Iagttagelse på eet Område, f. eks. med Hensyn til grammatiske Former, vil hans Evne til Iagttagelse paa andre Omraader ogsaa blive udviklet" (op. cit. s. 7). Og der polemiseres mod modsætningen "almen Dannelse" og "faglig Dannelse" og "gamle Tiders romantiske Foragt for det Nyttige, for Professionen: det Arbejde, en Mand sætter hele sin Energi, ja hele sit Liv ind paa, maa naturligvis præge ham, og hvis han bruger sine Evner paa rette Maade i sit Arbejde, udvikles hans Almendannelse" (op. cit. s. 8). Handelsskolen skal formidle en "Fagdannelse", idet de unges "aandelige Udvikling" samler sig om bestemte interesser og det er det "praktiske" der behersker bevidstheden. Men ud fra dette "faglige Dannelsescentrum" kan den unge nå til en "virkelig Almendannelse", der stræber efter "saa mange Kulturgoder som muligt", og hertil kan skolen bidrage. Formidlingen af "virkelige Almendannelse" forbindes ikke med et bestemt stof, men med **arbejdsformer**: undervisningen skal føre "til Iagttagelse, til Tænkning, til Selvvirksomhed og til præcist Pligtarbejde" (op. cit. s. 10).

Pædagogisk er udgangspunktet Ernst Kapers "Den daglige Undervisnings Form" fra 1911, hvor den moderne klasseundervisning og lærerens spørgeteknik er udarbejdet, som afløser for den "gammeldags" enkeltmands-overhøring. Men Osvald Larsen bruger en del sider på kritik, der fremføres af "Friskolerne", her specielt den tyske arbejdsskolepædagogik (Kerschensteiner):

> "Fra de frie Skolers Side fremsættes den Kritik, der forøvrigt gælder al Spørgsmålsundervisning, at Initiativet udelukkende ligger hos Læreren, og ikke hos Eleverne" (op. cit. s. 28) "Det er givet, at Initiativet, naar der undervises efter Klasseundervisningsmetoden, i det væsentlige ligger hos Læreren, idet **Lærerspørgsmålet** bliver fremherskende. Men Lærerspørgsmålet finder man unaturligt: Læreren spørger om det han véd; ellers spørger man kun for at få besked om det man ikke véd, for at få fyldt Hullerne i sin Viden. Lærerspørgsmålet tvinger endvidere Eleven ind i en bestemt Tankeretning, hindrer Eleven i selv at stille Problemet, idet dette i Almindelighed stilles sammen med Spørgsmålet. Endvidere bliver Elevens Arbejde kun halvt Arbejde, idet det kun er en Del af Samarbejdet mellem Lærer og Klasse, og endelig ødelægger Lærerspørgsmålet ganske Elevernes medfødte Lyst til at spørge" (op. cit. s. 35).

Forfatteren anbefaler dog at de "nye metoder" (reformpædagogikken) undersøges nærmere inden man kaster de kendte over bord, og foreslår mere moderate mellemløsninger, inspireret af samtidige **gymnasie**bekendtgørelser: klasseundervisning kombineret med opgaveløsning, der træner iagttagelse, analyse, ræsonnement etc. Bestemmelserne for bl. a. engelsk i gymnasiet gengives i deres fulde længde. Det er interessant at gymnasiet her fremhæves som model, ikke mindst i sammenligning med, hvad der senere skrives om undervisningen i engelsk og tysk. Gymnasieordningen fremhæves for sine "kognitive" kvaliteter (ser man på formuleringerne om sprogfærdighed i gymnasiet, har vi her de "klassiske" elementer: oplæsning og samtale om tekst, stil), og det er samtidig disse kognitivt/intellektuelle kvaliteter der står centralt i Larsens dannelsestænkning, dog suppleret med en socialisering til disciplin "præcist pligtarbejde" (jvf. ovf.).Den sprogundervisning der beskrives senerehen i undervisningslæren har ganske vist visse "gymnasiale" træk, men også tydeligt anderledes træk, især mht de praktiske færdigheder.

For sprogenes vedkommende ses som nævnt Otto Jespersens indflydelse (selv om oversættelse og systematisk grammatikgennemgang spiller en fremtrædende rolle).Det gælder både engelsk og tysk.F. eks. følger anbefalingerne vedr. læsning/tekstgennemgang/samtale i ret vid udstrækning Jespersens Sprogundervisning (1901), og der er ofret selvstændige kapitler på udtale og taleøvelser. Følgende citat stammer fra vejledningen for tysk:

"Skal man have et godt Udbytte af Taleøvelserne, kræver de megen Forberedelse fra Lærerens Side, idet han maa være godt inde i Stoffet og have tilrettelagt Spørgsmaalene omhyggeligt. Man maa arrangere og agere; det er ikke saa vanskeligt at faa Eleverne med dertil, for i fremmede Sprog gaar de gerne med til Ting, der maaske ellers ville forekomme latterlige, fordi de forstaar Nytten deraf. Man kan arrangere Besøg i et Hjem, paa en Restaurant, i en Forretning, Toldklarering ved Grænsen, Køb af Billet til Rejse, Biograf eller Teater, Telefonsamtale og meget andet. De Rekvisitter der skal bruges er ikke mange, man tager Fantasien til Hjælp, til Færdselsregulering behøver man f. eks. blot en Stav eller Armene. Den slags Arrangementer morer altid Eleverne, kan udmærket forberedes Hjemme ved Tildeling af Roller og giver dem Lejlighed til at anvende Bogens Vendinger under naturlige Former. Et naturligt, frit Sprog skulle jo være Formaalet, mens Fremplapren af udenadlærte Sætninger ikke har nogen Værdi i Praksis. Der skal lidt Optræden til fra Lærerens Side, men han bør ikke genere sig derfor, og han vil snart mærke, at han på den måde bedst vækker Elevernes Interesse." (Aa. Rasmussen, i:Larsen, 1936, s. 275).

Sammenligner man den citerede undervisningslære med gældende regler viser der sig uoverensstemmelser. Undervisningslæren skal nok vurderes som ledende skolefolks **ideal** for undervisningen, snarere end som udtryk for virkeligheden. Og dette ideal orienterer sig, i hvert fald delvis mod den samtidige progressive **gymnasie**undervisning. "Nedenunder" dette ideal kan man se konturerne af en moderne, praktisk og kommunikativt orienteret fremmedsprogsundervisning. Men den er netop udelukkende **praktisk**, har intet at skaffe med de høje dannelsesidealer.

Sammenfatning:

På handelsskolerne indgår fremmedsprogene som en del af erhvervskvalificeringen, dog først og fremmest for de **højere** niveauers vedkommende, idet de kun her er obligatoriske. Helt centralt står den **skriftlige handelskorrespondance**, i overensstemmelse med den skriftlige kommunikations betydning for den erhvervsmæssige kontakt med udlandet.

Dannelsestænkningen orienterer sig mod den gymnasiale, og det vil praksis sige mod de højere niveauer, på to måder: Stoffet hentes i dansk litteratur og historie, i overensstemmelse med den Brockske tradition. Pædagogisk trækkes på den samtidige gymnasiale undervisningsform, der som ideal har den - selvstændige - tekstlæs-

ning. Parallelt kan man se tilløb til alternative - Jespersen-inspirerede - undervisningsformer i fremmedsprogene. Man må dog - udfra eksamensbestemmelserne - antage, at indlæring af handelskorrespondance og oversættelse/grammatik har domineret undervisningen.

3.2 Fra lærlingeloven af 1957 til EFG

I 1952 blev der nedsat en lærlingekommissionen, som i 1956 nedkom med en betænkning (Bet. nr. 145) hvis væsentligste opgave var at få indført **dagundervisning** og dermed en væsentlig forbedring af lærlingenes uddannelse og kvalifikationer. I 50'erne sker der store omvæltninger, også indholdsmæssigt, for lærlinge i håndværk og industri. Her grundlægges den moderne lærlingeuddannelse; dansk, regning, fagtegning, er ikke længere tilstrækkeligt, der sker en omfattende faglig om- og nykvalificering, i forlængelse af den økonomiske og tekniske udvikling i efterkrigstiden. På handelsskoleområdet sker der umiddelbart ikke de store ændringer. Først i 1964 går man i realiteten over til dagundervisning indenfor handelsskoleområdet, og gennemfører ændringer i fagplan og indhold.

3.2.1 De tekniske skoler

Der sker store forandringer på det tekniske område fra midten af 50'erne til midten af 60' erne. Som både før og siden starter udviklingen i jern og metal-området.
Umiddelbart sker der en voldsom centralisering. De mange små tekniske skoler nedlægges, og i de større byer udvides til store skoler, som kan tilfredsstille de nye krav til undervisningen: En udbygning af især fagteori og praktisk værkstedsundervisning, som forudsætter at lærlingene får en fagopdelt undervisning og som er facilitetskrævende.
Undervisningens indhold varierer fra fag til fag - ialt er der i 1956-loven godkendt 152 lærefag, og i løbet af 60'erne udvides den skolemæssige del af uddannelsen, både den faglige og i slutningen af 60'erne også den almene med fag som matematik, medborgerkundskab, samfundslære, studieteknik mv. Det fremgår at der indenfor enkelte fag gives fremmedsprogsundervisning, formentlig enten fag hvor det er en direkte erhvervskvalifikation (som f.

eks. tjenerfaget) og fag med en hurtig teknisk udvikling, som f. eks. radiomekaniker, hvor der undervises i teknisk tysk og engelsk.

Et andet karakteristisk træk ved denne periode er udbygningen af de korte tekniske uddannelser, et resultat af "teknikerkommissionen"s arbejde. Der skal rekrutteres et nyt lag af "mellemteknikere" som led i den tekniske udvikling ("tekniske assistenter", laboranter, maskinteknikere mv.) I 1957 oprettes "Teknisk Forberedelseseksamen", hvor undervisningen omfatter: dansk, regning og matematik, naturlære, engelsk eller tysk. Om sprogundervisningen hedder det: "Formålet med undervisningen er gennem en mundtlig undervisning at give eleverne et elementært kendskab til et af sprogene. Det må sikres at et fornødent teknisk ordforråd beherskes, således at der åbnes mulighed for anvendelse af tekniske håndbøger, forståelse af tekniske kataloger, plancher og arbejdsbeskrivelser" (Bek. af 21. 4. 1958). Det er en ny gruppe unge der hermed får fremmedsprogsundervisning: "drenge uden realeksamen" (som kommissionen kaldte dem), hvoraf nogle går videre med en mellemteknisk uddannelse, men ganske mange får en faglært uddannelse indenfor smede- og maskinarbejderfaget (Jvf. A. Mathiesen, 1979, p. 138 ff.) Denne undervisning kan siges at være en slags forløber for den senere udvidelse af den almene undervisning, herunder den sproglige og studieforberedende, i lærlingeuddannelsen, som begynder i slutningen af 60'erne og er kendetegnende for EFG-reformen i 70'erne. Men fremmedsprogsundervisningen har her stadig - ligesom det i et vist omfang er tilfældet med handelsskoleundervisningen (jvf. ndf.) - primært en propædeutisk funktion ("elevatorfunktion"): den skal hæve kvalifikationsniveauet i forlængelse af folkeskoleuddannelsen mhp videregående uddannelse. Den har dog tydeligvis en ny karakter: den er "ikkeboglig" (udelukkende mundtlig) og den er praktisk rettet mhp den tekniske uddannelses behov.

3.2.2 Handelsskolerne

I 60'ernes begyndelse aftegner der sig ny udviklingstendenser på HK-området. Den "sekundære sektor" (handel, transport, administration mv.) vokser, både absolut og relativt ift håndværk og industri. Man kan se konturerne af en begyndende automatiser-

ring. "..antallet af funktionærer der udelukkende vil blive beskæftiget med traditionelt og manuelt arbejde, vil antagelig blive forholdsvis mindre", hedder det i Betænkning nr. 351, afgivet 1964 af en kommission der skulle "tage hele handels- og kontoruddannelsen op til en samlet vurdering" (s. 5 ff.) Man forestiller sig, en **højere, bredere, og mere fleksibelt** kvalificeret arbejdskraft: "Den veluddannede kontorfunktionær må være i stand til at foretage vurderinger og skøn, og det forudsætter viden om f. eks. regnskabsvæsen og organisation , men ikke nødvendigvis tilbundsgående færdigheder - kunnen - inden for disse discipliner." (op. cit. s. 7)
Revisionen omfatter både handelsmedhjælpereksamen, handelseksamen og HH, og især: der udarbejdes retningslinjer for "opstigning" gennem systemet, hvor fremmedsprogene kommer i en nøgleposition.

Lærlingene
Generelt skal uddannelsen have et et "mere almen erhvervsnært præg", idet den deles op i butik (med varekundskab mv.) og kontor (med kontorteknik mv.). Man kan her se den samme tendens som i de tekniske lærlingeuddannelser: den udbygges fagteoretisk og praktisk, således at skoledelen ikke længere i så høj grad "lapper" på elementære skolekundskaber, men i højere grad giver en egentlig erhvervsmæssig kvalifikation. Og endelig indføres nu **fremmedsprog** obligatorisk for **alle**.
Baggrunden for denne udvikling er, at med folkeskoleloven af 1958 udskydes delingen af børnene til efter 7. klasse, og der indføres "frivillige" 8.-9.-klasser. **Fremmedsprog** indføres for alle børn: de fleste steder obligatorisk engelsk (6.-7. klasse) og valgfrit tysk (7. klasse), valgfri fremmedsprog i 8.-9. klasse med ligeledes frivillige afgangsprøver.
På handelsskolen gives der nu fremmedsprogsundervisning på 3 niveauer efter følgende system:

I uden forudsætninger:	begynderundervisning med vægt på **mundtlig** sprogfærdighed
II 9. klasse afgang:	vægt på **mundtlig** sprogfærdighed, skriftlig som støtte

III realeks. : videreudvikling af almindeligt sprog-,indføring i handelskorrespondance "så elevernes kundskab kan anvendes i praksis i erhvervslivet". Mundtligt sprog "ligestilles" med skriftligt.

Ser man på formålsformuleringerne, kan man konstatere en tydelig opprioritering af den mundtlige side. Eleverne skal lære at "udtrykke sig i let tilgængeligt dagligdags sprog med særligt henblik på kundebetjening" (op. cit. s. 51). Men af de **metodiske** henvisninger - og prøveformer - fremgår dog at "oplæsning og forståelse af teksterne må være en naturlig og fremtrædende del af undervisningen" (op. cit s. 52), så prioriteringen af den mundtlige kommunikation er **næppe** helt **reel**.
Der gives særdeles detaljerede anvisninger mht indhold, metode etc., således f. eks. også lister over den på de forskellige niveauer "nødvendige grammatik" (f. eks. tysk: niveau 2: ingen adjektivbøjning, niveau 3: her skal adjektivbøjningen læres, dog ikke "komparativ brugt som superlativ"). En sådan forholdsvis udførlig læreplansbeskrivelse findes også i dag.
Spørgsmålet er hvad baggrunden kan være for denne type læreplan. Der gør sig givetvis flere faktorer gældende:

- sprogene får i højere grad en reel kvalificeringsfunktion (pga dagundervisning og bedre skoleforudsætninger). Læreplanerne er altså udtryk for et højere fagligt og pædagogisk "ambitionsniveau": man ønsker en **standard**, samtidig med at man - pga dagundervisningen - skal opbygge et **nyt stort lærerkorps**.
- videre kan man notere sig, at de nye "erhvervsnære" fag er uhyre minutiøst beskrevet. Det er en generel tendens i lærlingeuddannelserne på dette tidspunkt, at de faglige udvalg (organisationerne) stiller meget specifikke krav til skoleundervisningen, man er bekymret for om den lange tid, eleverne nu skal tilbringe i skolen, også vil blive brugt til noget "nyttigt". Den høje prioritering af disse ny fag viser sig også i, at faget dansk er udgået for at give plads til de "praktiske fag".
- den **væsentligste** faktor er dog sandsynligvis, at disse be-

skrivelser samtidig er **niveau**beskrivelser som på dette tidspunkt bliver meget centrale for handelsskolesystemet og for fremmedsprogene. Elevernes sproglige forudsætninger og deres placering på fs-niveau, bliver afgørende for deres "opstigningsmuligheder" i det nu meget udbyggede og sammenhængende handelsskolesystem. A. Mathiesen (1979) skriver om denne fase at den "betød en kraftig skærpelse af den "teoretiske" (hermed menes "boglige" ksj) orientering indenfor disse uddannelser, idet eleverne i undervisningen simpelthen blev opdelt på hold efter forudgående skoleresultater - ifølge karakterbøgerne - i engelsk og tysk, hvor de tidligere blev placeret efter afgangstrin. (..) Denne udvikling indenfor handelsskoleuddannelserne var klart udtryk for en skærpet elite- og "stræber"-orientering i rekrutteringen og udvælgelsen til de forskellige beskæftigelsesområder (...)" (s. 163 f.) Her spiller **Handelseksamen** en afgørende rolle.

Handelseksamen

Her indføres 4 linjer: almen, regnskab, sprog, der er kombineret med fs-niveau III i engelsk og tysk, og butik med fs-niveau II (eng.) og I (tysk). Forudsætningen for at blive optaget på almen linje, den mest almindelige "opstigningsvej", er realeksamen henh. sprog på niveau II, eller 9./10. klassesprøver "med gode karakterer".
Herfra går den videre opstigningsvej til

Højere handelseksamen

Fagfordelingen mv. underkastes ikke de store ændringer. I 50'erne havde man indført driftsøkonomi som nyt centralt fag. Om sprogene bemærkes det, at "man tager tråden fra handelsmedhjælpereksamen op, således at man også på dette højere trin lægger mere vægt på det talte sprog (..)" (Bet. 418, p. 66). Endvidere er der sket det, at dannelsesindholdet udover dansk nu også knyttes sammen med fremmedsprogene: der skal læses "gode forfattere og tekster" som skal give "eleverne indblik i. karakteristiske sider af engelsk (amerikansk) og tysk liv og kultur" (op. cit. s. 116). - Disse formuleringer minder meget om de samtidige retningslinjer for fremmedsprog i gymnasiet.

Skal man sammenfatte for fremmedsprogenes vedkommende kan man sige at de: a) udvides til at omfatte alle handelslærlinge b) udvides med mundtlig kommunikation, omend man må antage at det skriftlige stadig dominerer (handelskorrespondance) c) har - delvis bortset fra HH -en praktisk/færdighedsmæssig karakter d) får afgørende betydning for selektionen af unge i systemet.

Sammenfatning:

I løbet af 50' erne og 60'erne sker der store forandringer i det danske samfund: en industriel og teknisk udvikling, en gennemgribende "modernisering" af samfundet, der indebærer en højnelse af det generelle almene kvalifikationsniveau, og for fremmedsprogenes vedkommende: hele befolkningen får nu fremmedsprog i grundskolen og store dele også i forbindelse med den senere erhvervsuddannelse.

Fremmedsprogenes stigende betydning for teknisk uddannelse ses bl. a. af at de indgår i Teknisk Forberedelseseksamen, med en mere eksplicit angivelse af deres opgave end tidligere, som et resultat af den tekniske udviklings stigende internationalisering. - Indenfor handelsskoleområdet får nu alle elever fremmedsprog, og man ønsker - som noget nyt - at lægge mere vægt på den mundtlige kommunikation. Det skal ses i sammenhæng med dels den mundtlige kommunikations stigende betydning, dels den bredere målgruppe (lærlingene). Det er dog i høj grad et spørgsmål, om man metodisk lever op til denne hensigt.

På de højere niveauer ses indflydelsen fra gymnasiet fortsat, således at nu læsning af "gode forfattere og tekster" er kommet med.

3.3 EFG-reformen

Ambitionen med EFG-reformen var at skabe en "erhvervsgymnasial uddannelse": en uddannelse der på én gang giver en erhvervskvalifikation og forbereder/giver mulighed videre uddannelse. Den umiddelbare baggrund er, at antallet af lærlinge i løbet af 60'erne dalede kraftigt. Højkonjunkturen, den stigende levefod, "uddannelsesboomet" medførte, at de unge "flygtede" fra de faglige uddannelser, og til gengæld voksede gymnasiet eksplosivt. Den historisk overleverede modsætning mellem almen/teoretisk/-studieforberedende uddannelse og praktisk erhvervsuddannelse skulle hæves, eller i hvert fald mildnes, lærlingeuddannelserne

skulle give bedre og bredere kompetencer og gøres mere attraktive, for at sikre tilgangen af uddannet arbejdskraft til håndværk og industri i en periode med arbejdskraftmangel. - De mange specialiserede lærlingeuddannelser svarede ikke længere til kvalifikations- og erhvervsstrukturen. En del fag var forældede, og andre under så hastig forandring, at man måtte satse på bredere uddannelser der forberedte til den nødvendige faglige fleksibilitet og omstilling i erhvervsløbet.

Med EFG blev erhvervsuddannelsen "institutionaliseret", dvs. henlagt til **erhvervsskolerne**, og man forestillede sig at den efterhånden ville afløse mesterlæren (hvad den som bekendt ikke gjorde). Karakteristisk er videre: opdelingen i nogle få **hovederhvervsområder**, og den kraftige udvidelse af uddannelsens **almene indhold**, især i kraft af "basisåret", der helt foregår på skolerne.

Denne struktur skulle sikre:

- at undgå at eleverne blev "båset" tidligt, der skal være mulighed for "løbende" erhvervsvalg/specialisering
- afstigningsmuligheder undervejs med erhvervskompetance
- erhvervelse af forudsætninger for videregående uddannelse, på kort el. længere sigt
- det højere almene uddannelsesniveau skulle endvidere sikre jobmæssig fleksibilitet, demokrati på arbejdspladsen og deltagelse i det samfundsmæssige liv (fagligt/politisk mv.)

Basisuddannelsen og de almene fag får hermed en nøgleposition i uddannelsens struktur.

De almene fag opdeles i 3 grupper efter deres funktion i uddannelsen:

- et "alment-fagligt" område, hvor de almene fag **støtter** de faglige, f. eks. **fremmedsprog**, dansk, regning/matematik mv.
- "et alment-samtidsmotiveret" område. Dette område skal være ensartet for alle elever på efg. Dets funktion er beskrevet som primært **holdningsdannende**: "eleverne udvikler en kritisk og konstruktiv holdning (...) en holdning i retning af at fremme ansvarligheden og være villig til at indgå i et samarbejde på grundlag af gensidig respekt" (Bet. 612, 1971). Det omfatter : erhvervs- og uddannelsesvejledning, virksomhedslære og samtidsorientering, arbejdspsyko-

logi, edb-orientering

- tilvalgsfagene, som enten kan være musisk-kreative eller **generelt kompetencegivende videreuddannelsesfag.** Her optræder atter **fremmedsprogene**, regning/matematik, naturlære og dansk.

Man kan konstatere, at der hermed inddrages en ny gruppe af unge i fremmedsprogsundervisningen, nemlig lærlinge indenfor håndværk og industri, og det var tanken, at det med tiden skulle være **alle** lærlinge. Fremmedsprogene kommer ind på to måder:

1. obligatorisk for alle: som støttefag til de faglige fag.

Dette motiveres i betænkningen på to måder: For det første går man ud fra den kommende **erhvervsfunktion:**

> "Samtidig vil den enkelte medarbejder hyppigt opleve, at det forudsættes at han i et vist omfang har kendskab til fremmede sprog, besidder evne til at udtrykke sig skriftligt og mundtligt, har evne til at samarbejde og forhandle med andre, etc. I tilknytning hertil kan det anføres, at stadig flere må påregne at skulle samarbejde med udlændinge (f. eks. ved Danmarks evt. indtræden i fællesmarkedet), hvilket yderligere understreger behovet for f. eks. undervisning i fremmede sprog" (Bet. 612, p. 79)

For det andet kræver man at **alle skal** "vedligeholde" deres tidligere indlærte kundskaber "af hensyn til en øget jævnbyrdighed imellem de gymnasiale uddannelser" (op. cit. p. 85) og skabe basis for den næste funktion:

2. tilvalg: niveaudelt kompetencegivende undervisning, der giver adgang til videregående uddannelse

Ser man på **tekniske skoler**, er der hermed skabt en ny situation: Begge funktioner er ny for fremmedsprogene: den første både indholdsmæssigt og pædagogisk, hvor fremmedsprogene skal ind i forhold til en ny elevgruppe og en ny uddannelsesmæssig sammenhæng, den anden primært pædagogisk, hvor man skal give en ny elevgruppe mulighed for at erhverve "gymnasial" kompetance.

For **handelsskolerne** var situationen ikke på samme måde ny: som det er fremgået havde man allerede i 64 indført fremmedsprog obligatorisk for alle, også butikslærlingene, og udarbejdet et niveau-delt system.

Fremmedsprogene har - naturligt nok - ikke med det samme fundet "sine ben" i denne ny situation. Der foreligger et interessant

dokument: "Indstilling om forslag om almen undervisning i de faglige grunduddannelser", fra 1971. Her har en arbejdsgruppe, bestående af repræsentanter for såvel handelsskole (Købmandsskolen i Kbh.), teknisk skole (Herning), og gymnasium/HF og folkeskole udarbejdet et forslag, der aldrig er blevet realiseret. Man beskriver her V á VI forskellige **niveauer**, i termer af sproglige kompetancer (leksikon, udtale, samtalefærdighed, læseforståelse mv.), som relaterer sig til eksisterende prøver: 9. klasse, 10. klasse, realeksamen, HF etc. Hensigten er at "en prøve/eksamen taget i løbet af den faglige grunduddannelse vil give eleverne samme muligheder som dem, der har taget en tilsvarende prøve/eksamen i det "etablerede undervisningssystem" (Indstilling om forslag..., 1971, bilag 5.3)

Fremmedsprogene har åbenbart i første omgang orienteret sig mod sin funktion som kompetencegivende prøvefag, svarende til dem der allerede findes i det "etablerede undervisningssystem", herunder muligvis også det i handelsskolerne eksisterende niveaudelte system. Man har ikke forsøgt at definere indhold og metoder ift de ny elevgrupper og uddannelser, som nu skulle have fremmedsprog (iøvrigt modsat udvalget for faget dansk, der gør forsøg i den retning).

Resultatet var åbenbart utilfredsstillende - i forsøgsrådets "Timeplaner og læreplaner..." fra 1974 tager man afstand: "... en niveaudeling af eleverne i basisåret (er) i det væsentlige opgivet" (s. 58).

På et tidspunkt i forløbet har man opgivet at lave indholdsmæssige beskrivelser fælles for handelsskole og tekniske skoler. Ser man på ordningen i dag, så er "efg" en vis fælles formel ramme, men indholdsmæssigt er der på handelsskolerne tale om en videreudvikling af det system man havde før EFG-reformen. Forsøgsrådet have til opgave at "harmonisere" de forskelle mellem hovederhvervsområderne, der var opstået i løbet af forsøgsperioden, men man erkender at der er visse grænser. Bl. a. nævnes det eksplicit, at fremmedsprogene har en forskellig status i handelsskoler og tekniske skoler: I handelsskolerne er fremmedsprogene på én gang almene (fællesfag) og faglige (retningsfag).

1.3.1 De tekniske skoler 1974-79

For de tekniske skoler har man udviklet et nyt "dobbelt" system, nemlig dels obligatorisk fremmedsprog, dels tilvalgs-fremmedsprog, hvor eleverne bl. a. kan tage eksisterende prøver (FU, FUA, HF mv.) Interessant er den obligatoriske del; det er her der sker noget nyt. Her skal udviklingen fra forsøgsrådets læreplaner i 74 frem til de nugældende fra 79 beskrives nærmere.
I læreplanen fra 74 forlader man som nævnt eksplicit "den tidligere foretagne opdeling af eleverne efter forudsætninger", til fordel for 2 kursustyper: A, med vægt på mundtlig kommunikation og anvendelse "af det allerede lærte i praksis", og B, hvor skriftligt arbejde i højere grad inddrages, og som i højere grad "peger frem" mod tilvalgssituationen. Man ønsker at opfatte det som interesseddeling, ikke en "camoufleret niveaudeling".
I begge kursustyper skal der være mulighed for integrere ved at inddrage "faglige tekster og emner", men indholdet er **helt overvejende alment**. I de udarbejdede forslag til undervisning er materialet udelukkende litterært, henh. almen sagprosa. Sammenlignet med Bet. 612 er fremmedsprogene gået i en mere "almen" retning.
De metodiske henvisninger er "skill-orienterede". De er opbygget omkring færdighederne: lytteforståelse, tale, læseforståelse, skrive, og til alle færdigheder findes drill-lignende øvelser, der følges op af friere øvelsesformer, tests, samt retningslinjer for anvendelse af "indlæringsstudier". Der er tale om en - moderat - inspiration fra programmeret undervisning. Overordnet bemærkes om "metode": "At lære et sprog vil sige at tilegne sig færdighed i sproglig kommunikation. En viden om sproget i form af sproglige/grammatiske kommentarer vil således kun være relevant i det omfang, den finder anvendelse som støtte for indlæringsprocessen" (Timeplaner og læreplaner..., 1974, s. 70). Selvom der metodemæssigt, når man ser nærmere på øvelsestyperne, tydeligt er tale om en "før-kommunikativ" tilgang, er der dog tendenser i denne retning især for A-kursets vedkommende:

> "Det er vigtigt at man i undervisningen tilstræber at nærme sig naturlige, fremmedsproglige situationer. Dette kan f. eks. ske ved at man lader eleverne optræde i forskellige roller, men det er af afgørende betydning at disse roller siger eleverne noget, at situationerne er meningsfyldte, og

> at der er tale om ægte kommunikation, dvs. at eleverne vænnes til at spørge efter oplysninger, de virkelig kan tænkes at få brug for" (op. cit. s. 67).

Dette er en bemærkelsesværdig formulering i 1974, før den kommunikative sprogundervisning blev almindeligt kendt og akcepteret - og den peger klart frem mod den senere udvikling af fremmedsprog i de tekniske skoler.
Det ses også i de gældende, af Direktoratet for erhvervsuddannelserne fastlagte læreplaner (1979), som i vid udstrækning bygger på planerne fra 74. A- og B-kurser er blevet til "grundkursus" og "udvidet kursus". Citatet ovf. har man overtaget direkte under overskriften "Tilrettelæggelse og udførelse" (Læreplaner for fællesfag i efg, 1979). Hvad indholdet angår, er det ligeledes overvejende alment, men "Øvelser i forståelse af instruktioner (f. eks. til maskiner) opskrifter o.lign. kan inddrages" (s. 48). Generelt pointeres, at "alle muligheder for at sætte sprogundervisningen ind i en meningsfyldt sammenhæng bør udnyttes. Dette kan bl. a. ske ved at man, hvor det er muligt, anvender emner og materialer der har relation til det hovederhvervsområde, eleverne befinder sig i" (s. 47).
Fremmedsprogene har næppe været parat til at udfylde fordringerne i den ny situation på de tekniske skoler.
Man kan se udviklingen op til i dag som en gradvis udfyldning af de ny opgaver, hvor bl.a. den kommunikative sprogpædagogik og nydefinering af sprogfagenes rolle i forhold til det "almene" og det "faglige" spiller en vigtig rolle.

3.3.2 Handelsskolerne i 80'erne

For **handelsskolernes** vedkommende foreligger der læreplaner fra 1984 - 86 for alle 5 niveauer. Niveau 1,2 og 3 indføres på basisåret, hvor eleverne indplaceres efter deres sproglige forudsætninger. Herefter kan de gå videre med en praktisk uddannelse, f. eks. butik el. kontor, eller de kan læse videre (HH). Deres indplacering på niveau er afgørende for deres muligheder for at gå videre i systemet.
Undervisningens erklærede formål er udviklingen af elevernes "kommunikative kompetence", i forhold til følgende indhold: dagligliv, samfundsliv og erhvervsliv. På de lavere niveauer er læ-

replanen opbygget omkring de 4 færdigheder i relation til emneområderne. I det følgende tages der udgangspunkt i niveau 2, som er basisuddannelsens "bredeste" niveau, med flest elever.
Der er her klart tale om en indholdsmæssig og pædagogisk nytænkning i forhold til 60'erne, hvor man ganske vist erklærede at den "mundtlige sprogfærdighed" skulle opprioteres, men hvor hverken metoder eller prøveformer levede op til det. I 80'erne har den kommunikative sprogpædagogik sat sit præg, på flere måder, både metodisk og mht prøveformer. F. eks. indføres nu "situative dialoger" som mundtlig prøveform. Grammatik-listerne er der stadig, men de er tænkt igennem mhp hvilke grammatiske strukturer der er vigtige for kommunikativ kompetence. Nyt er det også, at fremmedsprog også på de lavere niveauer får en "videns- og bevidstheds"-dimension: Formålet er bl. a. at eleverne "udvikler deres bevidsthed om de menneskelige, kulturelle og sproglige faktorer, der har betydning for samspillet mellem personer, institutioner, myndigheder og virksomheder i nationale og internationale sammenhænge" (citeret efter tysk, niveau 2).
Fra og med niveau 2 indgår handelsbreve. Sammenlignet med 60'erne er der - interessant nok - sket det, at handelskorrespondancen er blevet **udvidet** til at omfatte **flere** niveauer. - Denne udvikling skal ses i lyset af, hvordan det er gået med handelskorrespondancen i løbet af 70'erne. I 60'erne havde man handelskorrespondance kun på niveau 3, og dette niveau blev forlangt i 3 af Handelseksamens 4 linjer (almen, regnskab og sproglinjen). Handelseksamen blev i løbet af 70'erne meget populær, man rekrutterede bredt, og kunne ikke opretholde niveau-kravet. Man accepterede efterhånden niveau-kombinationerne 3/2, endog 2/2.[2] Dvs at handelskorrespondancens reelle omfang blev - tilsyneladende endda ret kraftigt - reduceret i løbet af 70'erne. Det har muligvis givet anledning til bekymring. - Ved udarbejdelsen af de ny læreplaner var der delte meninger om handelskorrespondancens placering - bl. a. under henvisning til den skriftlige kommunikations mindre betydning i erhvervslivet - men resultatet blev at den blev indført på niveau 2. Dvs at efg-elever i basisåret, hvoraf størstedelen skal ud i butik eller almindeligt kontorarbejde,

---

[2] Efter oplysning fra Kurt Jonas, Holbæk Handelsskole

også får handelskorrespondance. Der er her indbygget en konflikt i læreplanen, som konkret viser sig i, at kravet om skriftlighed/ korrekthed på dette niveau konkurrerer med de mundtligt-kommunikative intentioner.

HH

Læreplanerne for de højere niveauer i handelsskolen er meget "fri". Også her har den kommunikative sprogpædagogik sat sit præg, men iøvrigt lægges megen vægt på viden og bevidsthed om kulturelle og internationale forhold, på selvstændige arbejdsformer og tværfagligt arbejde.
Også handelskorrespondancen indgår i en bredere sammenhæng: "eleverne skal kunne dokumentere indsigt i sagsbehandling og samlede forretningsgange og kunne anvende denne indsigt i praksis." - En klar nyskabelse er intentionen om at integrere praksis og teori, på tværs af fag, i form af "cases, tema- og projektarbejde": "Da hovedsigtet på niveau V er at gøre undervisningen så praksisnær som muligt, opøves eleverne i at inddrage alle deres færdigheder og kundskaber i større sammenhængende opgaver som f. eks. cases tema- og projektarbejde. Af samme grund kan indholdet ikke specificeres på de enkelte delmål" (alle citater efter læreplan for tysk, niveau V).

3.3.3 De tekniske skoler i 80'erne

En parallel udvikling kan forsåvidt iagttages på de **tekniske** skoler, dog med den forskel, at man her også på de lavere niveauer - forsøgsvis - etablerer praksis-sammenhængen ved at gå på tværs af fag i større sammenhængede, projektlignende forløb. Generelt sker der i disse år en stærk udvikling indenfor de tekniske skoler, **både** fagligt-indholdsmæssigt og pædagogisk. Det faglige arbejde koncentrerer sig om at definere de relevante sproglige behov og få dem omsat i pædagogisk anvendelige materiale og aktivitetstyper. Pædagogisk står dels **differentierings**problemet centralt, dels udviklingen af en "**handlingsorienteret**" pædagogik, hvor "kommunikativ sprogundervisning" mhp **faglig** uddannelse er et vigtigt udviklingsområde. Disse tendenser skal ses i sammenhæng med at fremmedsprogene her er kommet i en ny situation: Mødet med de ny elevgrupper (der er yderligere "skærpet" i og med

at man i praksis de fleste steder opgiver den moderate "niveaudeling" i basisåret), og erkendelsen af, at fremmedsprog ift disse elever må orientere sig efter deres **faglige** interesser. De eksisterende læreplaners stærke betoning af det almene diskuteres og modificeres i løbet af denne periode (jvf. Undervisningsvejledning..., jan. 1985).
En nyskabelse i den seneste tid understreger yderligere denne tendens: indførelse af fremmedsprog som "RAF-fag" (retningsfag-almenfag) på 2. del, hvor nu også "mesterlærlingene" indenfor nogle erhvervsområder får fremmedsprog, der **skal** "fagrettes".

HTX

Som noget nyt er indenfor de seneste par år fagligt orienteret fremmedsprog kommet ind på de tekniske skoler på højere niveau, **HTX**, hvis status i uddannelsessystemet svarer til HH. HTX forudsætter et basisår på EFG. Fagrækken på HTX er: dansk, engelsk, tysk - samfundsfag - matematik, fysik/kemi - teknologi (konstruktion og teknisk kommunikation) + valgfri fag og linjefag (el, mekanisk linje mv.) Kravene til fremmedsprogene rummer mundtlig kommunikation (herunder forskellige diskursformer: give meddelelser - udtrykke synspunkter/holdninger), tekstforståelse, både "almene" og teknisk/naturvidenskabelige tekster, og endelig "orientering" om kulturelle og samfundsmæssige forhold (Bkg. 499, 1982)
I "fagplanen" for engelsk for forsøgsundervisningen (1982), dominerer den kommunikative orientering, og de fire færdigheder gennemgås. Også her finder man - ligesom på de højeste niveauer i Handelsskolen - en henvisning til tværfaglig integration af fremmedsprogene, bl. a. gennem projekter, holdt i almene vendinger. Perspektivet i HTX ligger i at nå ud over den "tekniske tekstlæsning", til en egl. anvendelse af de fremmedsproglige kompetancer i forhold til elevernes faglige arbejde. Her er det "ny" fag: konstruktion og teknisk kommunikation, særligt interessant: Inden for dette fag skal eleverne dels arbejde med tekniske dokumentations- og kommunikationsformer i almindelighed, og samtidig "supplere" deres kvalifikationer i bl. a. fremmedsprog. Der er gennemført forsøgsarbejde hvor man integrerer teknologi og fremmedsprog, både i undervisning og til den afsluttende eksamen.

Man kan i bestemmelserne for HTX se en vis "gymnasial tradition" når man tager prøveformen i betragtning: prøven består af forståelse/oversættelse af en ulæst tekst og oplæsning/samtale om læst tekst. Utilfredshed med denne traditionelle, tekstorienterede prøveform gav anledning til det omtalte forsøgsarbejde.

Sammenfatning:

Med EFG-reformen sker der det, at fremmedsprogene nu bredes ud til at omfatte en større del af de 16-19-årige under uddannelse, også unge i håndværk og industri. Fremmedsprogene får her en dobbelt funktion: dels som "opstigningskvalifikation" mhp videregående uddannelse, dels som en udvidelse af kvalifikationsspektret med henblik på det erhverv uddannelsen sigter imod.

Også indholdsmæssigt og pædagogisk sker der ændringer, det gælder især i den sidstnævnte funktion:

- "teknisk sprog" og "handelskorrespondance" suppleres med en bredere opfattelse af fremmedsprogets rolle i erhvervsuddannelserne. Indenfor handelsskoleområdet kommer orientering om samfunds- og dagligliv ind, også på de lavere niveauer, og indenfor teknisk skole kræves der bredt fremmedsprog med relation til hovederhvervsområdet

- efterhånden præges læreplaner og forsøg af et kommunikativt sprogsyn, og dette betyder bl. a.

- at den mundtlige kommunikation får en selvstændig plads og et selvstændigt metodisk grundlag

- at "tekstlæsning" erstattes af evne til at bruge tekster til forskellige formål

- endelig ses tendenser og forsøg på at integrere fremmedsprogene med de merkantile/tekniske fag, i form af projektlignende arbejde, på handelsskolerne fortrinsvis på de højere niveauer, på de tekniske skoler også på de lavere.

4. "Institutionel identitet": tekniske skoler og handelsskoler

I det følgende skal der gøres et forsøg på at sige noget mere konkret om begrebet "institutionel identitet" ud fra det historiske overblik, der er nået indtil nu. - Begrebet blev defineret til bl. a. at omfatte : 1. elevgruppens sociale sammensætning og perspektiv med uddannelsen, og 2. institutionsspecifikke opfattelser af fag og pædagogik. Det er især pkt. 2. - og delvis pkt. 1 - der er behandlet i det foregående. - Men det blev også hævdet, at den "institutionelle identitet" dels præges af læ-

rerne, af deres uddannelsesmæssige baggrund, dels at den indgår som et element i den enkelte lærers "personlige, professionelle identitet". Som et udgangspunkt skal der her citeres nogle lærerholdninger, der **både** giver udtryk for institutionel identitet **og** problematiserer den. De er aktuelle, de stammer fra interviews/-diskussioner i 1987:

Først fra en teknisk skole:

"Du har ikke helt ret når du siger at vi ikke underviser i teknisk sprog forstået som manuallæsning. Praksis er sådan, at mange steder bliver der rent faktisk undervist i manuallæsning, de eneste bøger der findes markedet er bøger der er rettet mod undervisning i manuallæsning. Men der er nok også efterhånden en del der underviser i fagrettet engelsk, og meningen (...) kunne jo være at støtte folk i undervisning i fagrettet sprog i stedet for teknisk sprog i snæver forstand." [3]

Dernæst fra en handelsskole:

"Jo længere vi kommer ned i systemet, f. eks. EFG-elever, jo sværere bliver det. (...) Det kan ikke nytte at vi uddanner dem til noget specielt erhvervssprogligt. Det er indlysende at det må være helt alment det vi giver dem, men det skal hænge sammen med en uddannelse der er en erhvervsuddannelse."[4] Et andet citat: "Det er disciplinen handelskorrespondance der for mig at se foregår ligesom den gjorde for 50 år siden. (..) "De **skal** lære nogle faste vendinger, det er terperi, og det er svært at gøre det anderledes, men det er ikke umuligt, det tror jeg bestemt ikke."[5]

Afslutningen på det sidste citat: "det er svært, men ikke umuligt" er karakteristisk for de her citerede lærerholdninger som helhed; det drejer sig om lærere der er meget aktive, som prøver at gennemføre ændringer i deres respektive institutioner. - De **problemer** de tematiserer, **måden** de gør det på, og **retningen** i deres forandrings-ønsker, kan tolkes og forstås i lyset af den institutions-specifikke faglige og pædagogiske tradition.

---

[3] K.S. Jakobsen og M.S. Pedersen (1986), s. 62.

[4] op. cit. s. 64.

[5] K.S. Jakobsen og M.S. Pedersen (1987) s. 8.

Problemerne er her karakteriseret med stikordene "manuallæsning" henh. "handelskorrespondance". Disse stikord står dels for et indhold: en snævert-erhvervsrettet opfattelse af fremmedsprogenes indhold, dels for en pædagogik der er lærer-, henh. materialestyret og reproduktiv.
Så langt lighederne, men der er også **forskelle**. Først om de tekniske skoler.

4.1 Teknisk skole: "FSU på EGF'sk" - en begyndende identitetsdannelse

At fremmedsprogsundervisning på teknisk skole er at opfatte som "manuallæsning" stammer historisk tilbage fra der hvor fremmedsprogene først blev indført i teknisk skole: de videregående tekniske uddannelser, og hvor opfattelsen af "teknisk sprog" også i dag er forholdsvis snæver. - Da lærerplanerne blev udformet har denne tradition ikke spillet nogen rolle: givetvis fordi den stod i for kras modsætning til de generelle intentioner med basisuddannelsens indhold og funktion, og fordi fremmedsprogene her skulle udfylde ny opgaver for en ny og omfattende elevgruppe.
Da fremmedsprogene blev indført for alle efg-lærlingene, med efg-reformen, var situationen ret åben: I hvilken retning skulle man orientere sig ? - Der var flere muligheder: - at "overtage" de eksisterende udformninger af faget fra andre institutioner i det etablerede system; - at bygge på traditionen for "teknisk sprog" fra de videregående teknikeruddannelser. Man valgte, som allerede beskrevet, at **nydefinere** fremmedsprog som obligatoriske fag i basisuddannelsen: de fik et fortrinsvis alment indhold, hvor dog faget, henh. erhvervsområdet skulle inddrages, og hvor man lagde op til en elevcentreret/kommunikativ pædagogik. -
Det har været vanskeligt at "udfylde" disse intentioner, fagligt og pædagogisk. I forhold til eleverne gjorde man efterhånden den erfaring, at fsu på teknisk skole måtte være "noget andet" end den kendte, "almene" undervisning, som disse elever ikke havde noget særligt positivt forhold til. - På den anden side var så den eksisterende tradition for "manuallæsning".
Men hertil kommer lærernes baggrund: der skete en nyrekruttering af lærere, heraf mange med en almen baggrund, f. eks. en del universitetsuddannede, som ikke havde forudsætninger for at videre-

føre den snævert teknisk-sproglige tradition, hvad de jo heller ikke skulle iflg. læreplanerne. Det er i høj grad denne - ny - lærergruppe der har ført an i diskussioner og forsøg med nydefineringen af fremmedsprogene.

Et vigtigt stikord i denne nydefinering er: "fremmedsprogsundervisning på efg'sk". Dette sidste stikord siger meget tydeligt, at det det drejer sig om, er at opbygge en **ny institutionel identitet** for fremmedsprogene i forhold til den ny elevgruppe. Begrebet afgrænser sig **både** fra de almene uddannelser (folkeskole/gymnasium) **og** fra teknikeruddannelserne. - I citatet ovf. blev nævnt et andet vigtigt stikord: **fagrettet** fremmedsprogsundervisning. Hermed menes at fsu ganske vist skal **omfatte** den "traditionelle manuallæsning", men at det ikke er nok, fsu skal omfatte en bred række af kommunikative målsituationer, der er relevante for eleverne, heriblandt **både** dem der har umiddelbart med deres fag at gøre, og andre, mere "almene". Når "fagretningen" spiller så stor en rolle, har det dels indholdsmæssige grunde: her står man overfor at skulle udvikle noget nyt, dels pædagogiske: ved hjælp af fagretningen kan man gøre sprogundervisningen interessant og relevant for eleverne, og med **udgangspunkt** heri kan man så nå frem til bredere indhold og perspektiver. - Denne pædagogiske tænkning er langt fra ny -jvf. f. eks. inspektør Thorarensen's overvejelser om den tekniske skoles dannelsesopgaver og pædagogik (ovf. s. 10-11) - men med de meget store forandringer og brud der er sket igennem 60'erne og frem, og det faktum at fremmedsprogene i denne sammenhæng **er** ny, har bevirket at man stod på "bar mark", hvorfra man efterhånden kunne udvikle en ny identitet.

Den ny identitet - "sprogundervisning på efg'sk" - er nu så "moden" at man i denne tid tager fat på en ny opgave: De valgfri kurser til folkeskolens afgangsprøver og HF "passer ikke ind i systemet/til vores elever" og man er i færd med at udvikle alternativer: "prøveforberedende teknisk sprog". Her kan man så igen se hvordan identiteten afprøves og udvikles, både indholdsmæssigt og pædagogisk: hvordan realisere en kommunikativ, handlingsorienteret sprogpædagogik, hvordan definere forholdet mellem det faglige og det almene etc.

BEST COPY AVAILABLE

4.2 Handelsskolerne: en identitet i forandring ?

Et tilsvarende slagord som på de tekniske skoler "fremmedsprogsundervisning på efg'sk" kan man vanskeligt forestille sig på handelsskolerne. Dels fordi betegnelsen "efg" tilsyneladende er på vej ud til fordel for "basisår". [6] Dels fordi indførelsen af efg-systemet her **ikke** som på de tekniske skoler medførte nødvendigheden af at nydefinere fremmedsprogene; de var i forvejen veletablerede, der var en lang tradition at bygge på.

Men - som det indledende citat viser - betyder det langt fra at denne tradition problemløst kan videreføres. Stikordet "handelskorrespondance" betegner en vigtig del af denne tradition; selv om handelskorrespondancen aldrig har været eneste indhold i undervisningen, har den spillet - og spiller stadig, indirekte - en vigtig rolle.

I 20'erne blev handelsskoleuddannelserne - og fremmedsprogene - for alvor "institutionaliseret", i og med at der blev indført ensartede, landsdækkende regelsæt. I bestemmelserne spiller den skriftlige handelskorrespondance en vigtig rolle, i overensstemmelse med den tids krav til HK-uddannet arbejdskraft. - Fra 60'erne og frem bliver det klart, at den mundtlige kommunikation bliver væsentligere, ikke mindst ift de ny elevgrupper som nu også får obligatorisk fremmedsprog: lærlingene. Med de ny læreplaner fra 80'erne har man på den ene side udviklet en ny og for denne gruppe relevant udformning af fremmedsprogene: den mundtlige, kommunikativt orienterede sprogundervisning - på den anden side fastholdt handelskorrespondancen. Den skriftlige handelskorrespondances "sejlivethed" er uden tvivl bl. a. et resultat af, at denne disciplin stadig udgør en væsentlig del af fremmedsprogenes særlige "identitet" på handelsskolerne.

---

[6] Denne terminologiske forskel kan tolkes således, at også efg-systemet som sådan blev indført "ovenpå" forskellige, veletablerede institutioner. I de tekniske skoler har man en række forskellige fag/hovederhvervsområder, og opfatter sig således naturligt (eller "institutionelt") som en del de "erhvervsfaglige grunduddannelser". I handelsskolerne har man ét, til gengæld stort, hovederhvervsområde, der så lige så "naturligt" bliver til "basisåret" for de egne overbygningsuddannelser.

Men derudover er der også en lang tradition for, at handelsskolerne formidler et "alment dannende indhold", nemlig på de højere niveauer, op til 60'erne primært i dansk og historie, men derefter også i fremmedsprogene, som i denne henseende begynder at ligne de tilsvarende gymnasiefag. Der udvikler sig efterhånden en slags "dobbelt" eller "splittet" identitet: på den ene side en betoning af det alment-gymnasiale med vægt på krav om selvstændighed og stillingtagen - på den anden side de snævert-erhvervsrettede elementer: skriftlighed, korrekthed, handelskorrespondance. På de **højere** niveauer (HH) er dobbeltheden "til at leve med" i og med at der her **er** foregået en selektion, som gør det muligt at lægge mindre vægt på "terperi" og mere på alment indhold og selvstændige arbejdsformer - men på de lavere bliver den et problem: giver det nogen mening at "terpe" skriftlig korrekthed og handelskorrespondance med elever, der skal ud i butik eller ud i almindeligt kontorarbejde ? Næppe.

Der er flere mulige svar på det dilemma der er opstået: "Det er indlysende at det er helt alment, det vi skal give dem" siges der i citatet ovf. En betoning af den tradition for det almene som også findes, og som er indarbejdet i de gældende læreplaner, i form af stofområderne: dagligliv, samfund, erhvervsliv. Når betoningen af det almene spiller en stor rolle som perspektiv, hænger det sammen med flere forskellige forhold: dels et "opgør" med en for snæver og i sit indhold forældet erhvervsrettethed, dels, som nævnt, traditionen for alment indhold i skoleformen- og endelig at man også i handelsskolerne siden 70'erne har rekrutteret en ny lærergruppe: mens de handels(højskole)uddannede har domineret og vel stadig dominerer, rekrutteres der i stigende omfang universitetsuddannede, der har gymnasiet som "umiddelbar" institutionel "nabo" og orienteringsmulighed.

Den anden del af citatet antyder et andet, muligt svar: "...men det skal hænge sammen med en uddannelse der er en erhvervsuddannelse." I forhold til eleverne på basisåret er det nødvendigt - ligesom i de tekniske skoler - at relatere sprogundervisningen til deres faglige/erhvervsmæssige perspektiv. Men det er tilsyneladende sådan at handelskorrespondancen "står i vejen" for en sådan udvikling; den blokerer - på dette niveau - for udviklingen af ny definitioner af, hvad en "erhvervsorientering" af fremmed-

sprogene kunne indebære.
På de højere niveauer er der tydeligvis en sådan nydefinering på vej: at man i sprogene inddrager de øvrige merkantile fagområder, f. eks. gennem cases, projektarbejde o. lign. Hermed følger man på den ene side udviklingen på tilsvarende niveauer i gymnasiet, hvor der jo også i løbet af 70'erne i et vist omfang blev udviklet tværfaglige, projektorganiserede arbejdsformer - men skaber samtidig "sit eget", forsåvidt man inddrager de merkantile fag. Her er et udgangspunkt for at overvinde splittelsen mellem den gymnasialt prægede opfattelse af "almene" og den snævre erhvervsretning, til en ny "institutionel identitet" for fremmedsprogene.

5. Nogle udviklingstendenser og perspektiver
Skal man sammenfatte nogle udviklingslinjer i meget store træk, kan det gøres således:

- i **gymnasiet** kan man se en udvikling fra en litterær dannelsesorientering mod en mere praktisk: almindelig orientering og kommunikative færdigheder spiller en stigende rolle. Hertil kommer som sidste skud på stammen læsning af fremmedsprogede fagtekster.
- i **erhvervsuddannelserne** kan man se en udvikling fra en mere snæver/instrumentel opfattelse til en bredere, der også indebærer videns- og holdningsmæssige aspekter.

Sammenligner man de aktuelle gældende læreplaner indenfor de forskellige institutioner, er der klare **affiniteter**: kommunikation og viden om samfundslivet i målsprogslandet går igen. Men det er også tydeligt, at denne fælles tendens har et forskelligt udgangspunkt i de forskellige institutioner. Der hvor fremmedsprogene har en lang tradition, nemlig i gymnasiet og handelsskolen, præger denne også de seneste års udvikling.
Samtidig kan man i de 16-19-åriges uddannelser se tendenser til en **ny differentiering** af fremmedsprogene i forhold til forskellige erhvervsfelter/faglige **praksisfelter**. I gymnasiet er fremmedsprogene som udgangspunkt placeret som sproglige/humanistiske fag, men spørgsmålet er, om ikke de efterhånden vil differentieres i forhold til elever med natur- eller samfundsvidenskabelige tyngdepunkter, hvor de i højere grad vil blive **praktiske**

redskaber. - Omvendt kan man indenfor erhvervsuddannelserne se den tendens, at fremmedsprogene efterhånden **forener** deres praktisk-erhvervsrettede indhold med et erkendelses- og holdningsorienteret, med udgangspunkt i den faglige praksis, sprogene indgår i. Denne udvikling er tæt knyttet sammen med udviklingen af ny og mere selvstændige arbejdsformer af projektlignende karakter, som giver mulighed for at sprogene indgår i en sådan bredt defineret praksis, sammen med de fagområder, de relaterer sig til.
Udviklingen af nye, mere åbne, selvstændige arbejdsformer har samtidig selvstændige pædagogiske begrundelser, som dog er forskellige for de forskellige uddannelsesmæssige niveauer: på de lavere niveauer er alternative undervisningsformer nødvendige for at aktivisere de ny elevgrupper, på de højere (HH og HTX) er der snarere tale om, at selvstændig problemløsning og (fagligt) overblik i sig selv er et (nyt) kvalifikationskrav til de veluddannede lønarbejdere med mere eller mindre selvstændige/ledende arbejdsfunktioner.
De her skitserede tendenser kan igen sammenfattes i termer af de dannelsesdiskussioner der har ledsaget udviklingen i de forskellige institutioner: Den "gamle" differentiering mellem på den ene side fremmedsprog som udelukkende **dannende** (formalt/litterært) i gymnasiet, på den anden side fremmedsprogene som udelukkende **praktisk/instrumentelle** i erhvervsuddannelserne, er ved at blive erstattet af en ny differentiering, hvor fremmedsprogene indgår i forskellige samfundsmæssige praksisfelter, både som middel til kommunikation **og** medium for viden og bevidsthedsdannelse. Betingelsen for at det kan lade sige gøre, er at dannelsen ikke længere er bundet til et **bestemt** indhold, men i stedet betyder: praktisk kunnen - herunder også beherskelse af nødvendige kommunikative rutiner - **og** indsigt i den samfundsmæssige praksis, som kommunikationen er en del af.

BEST COPY AVAILABLE

Anvendt litteratur:

Christiansen, E.: Uddannelsens betydning for det industrielle gennembrud i Danmark, DSF, København 1966
Corder, S. P. :Sprogundervisning og sprogvidenskab, Gyldendal, København 1977
Diderichsen, P.: Sprogsyn og sproglig opdragelse, Arnold Busck, København 1968
Færch, C., K. Haastrup, R. Phillipson: Learner Language and Language Learning, Gyldendal, København 1984
Houman, J. S.: Lærlingeuddannelsernes historie - fra erhvervsindføring til ungdomsuddannelse ?, i: A. Jakobsen (red.): Erhvervsuddannelse. Krise ? Fornyelse ?, Erhvervsskolernes forlag, 1984
Jespersen, Otto: Sprogundervisning, København 1901
Jakobsen, K.S., M. Kristiansen, K. Risager: Mellem tradition og modernisering. Om fremmedsprogenes historie i gymnasiet, i: M. Kristiansen m. fl. (red): Umoderne sprog ? - om fremmedsprogene i gymnasiet, Gyldendal, København 1984
Jakobsen, K.S. og M.S. Pedersen: Kultur og kommunikation i fremmedsprogsundervisningen, ESP-projektet, RUC 1986
Jakobsen, K.S. og M.S. Pedersen: Statusrapport, ESP-projektet, RUC 1987
Kaper, Ernst: Den daglige Undervisnings Form, København 1911
Lampe, J.: Træk af handelsskolernes historie, i: Årbog for dansk skolehistorie 1970
Larsen, F. og L. Kvistgaard Jakobsen: Om fremmedsprogsundervisning, i: E. Glahn, L. Kvistgaard Jakobsen og F. Larsen: Fremmedsprogspædagogik, Gyldendal, 1977
Larsen, O.: Undervisningslære for Handelsskolen, Konrad Jørgensens Bogtrykkeri, Kolding 1936
Mathiesen, A.: Uddannelsespolitikken, uddannelsesfordelingen og arbejdsmarkedet, arbejdsnotat 4, Lavindkomstkommissionen 1979
Mortensen, F. Hauberg: Danskfagets didaktik, Samleren, København, 1979
Rasmussen, W.: De tekniske uddannelsers historie, i: Årbog for dansk skolehistorie, 1969
Thorarensen, J.: Uddannelse og Opdragelse af Haandværkerlærlinge, i: E. Torsting (red): Opdragelse og Undervisning i Danmark, Kbh. 1949
Vibæk, J. og J. Kobbernagel: Foreningen til Unge Handelsmænds Uddannelse 1880-1980, Arnold Busck, København, 1980
Wagner, J.,U. Helm Petersen: Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen, Gjellerup 1983, 2.oplæg Odense Universitet 1986
Ørsted, H.C.: Samlede og efterladte Skrifter, 1851

Bekendtgørelser, betænkninger mv.:

Bkg. ang. Normalkursus ved Skoler for Handelslærlinge... (Handelsmedhjælper-Eksamen) af 4. Aug. 1923
Bkg. om Normalkursus ved Skoler for Handelsmedhjælpere... (Handelseksamen), 21. 1. 1925
Bkg. om toaarigt Normalkursus ... ved Højere Handelsskoler ... (Højere Handelseksamen), 5. 2. 1927
Bygmesterskolen 1934, Samling af Undervisningsplaner ..., udg. af Tilsynet med den tekniske Undervisning, København 1934
Bet. afgivet af...Lærlingekommission, nr. 145, 1956
Bkg. om ... forberedende undervisning til visse tekniske uddannelser, nr. 103, 21. 4. 1958
Bet. I vedr. den obligatoriske undervisning på handelsskolerne af butiks-, kontor- og engroshandelslærlinge, nr. 351, 1964
Bet. II vedr. forslag til lov om undervisningen på de godkendte handelsskoler og forslag til revision af de videregående uddannelser for handels- og kontorfagene m.v., nr. 418, 1966
Bet. om erhvervsfaglige grunduddannelser, nr. 612, 1971
Indstilling om forslag om almen undervisning i de faglige grunduddannelser, fra Udvalget vedr. de faglige grunduddannelser, februar 1971
Timeplaner og læreplaner for fællesfag ved EFG (basisår), bind 1 og 2, udg. af Forsøgsrådet for de erhvervsfaglige grunduddannelser, publ. nr. 4, februar 1974
Læreplaner for fællesfag i efg, bind 1 og 2, udg. af Direktoratet for erhvervsuddannelserne, juni 1979
Bkg. om en forsøgsuddannelse til højere teknisk eksamen (HTX-forsøgsuddannelse), nr. 499, 19. 8. 1982
Fagplan. Målbeskrivelser, tysk og engelsk, Direktoratet for erhvervsuddannelserne, 22. 11. 1982 (HTX)
Læreplaner for fagene engelsk, tysk, fransk mv., udgivet af Direktoratet for erhvervsuddannelserne, 1984-86 (Handelsskolen)
Undervisningsvejledning til læreplanen for fremmedsprog...på de tekniske skoler, Dir. for erhvervsuddannelserne, jan. 1985

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og prærepublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 8

Odense 1988

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

_____klip_____

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

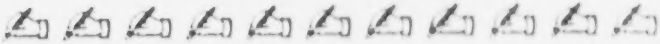
Postnr.:

By

PLURIDICTA 9

JACOB MEY

SPROGPLANLÆGNING OG SOCIAL KONTROL



ST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

BEST COPY AVAILABLE

SPROGPLANLÆGNING OG SOCIAL KONTROL

Jacob Mey
Odense Universitet

0. Indledning.

Ved social kontrol vil jeg forstå alle de mekanismer, som samfundet bruger for at sikre, at de processer, der er væsentlige for dets fremtidige, kontinuerte eksistens forløber uforstyrret, og med de ønskede resultater. Fx. skal produktionsprocesserne ikke afbrydes eller stagnere, for da vil der opstå knaphed på varer; og hvis for mange mennesker bliver arbejdsløse som følge af midlertidige eller permanente stop i produktionen, får vi social uro, som griber forstyrrende ind i samfundets normale gang; osv. osv. Social kontrol er således en overlevelsesstrategi: den er kendetegnende for stabile, sociale formationer, hvis 'diskursive struktur', som Foucault (1981) kalder det, kræver, at der er social balance. (Eller, i en noget anden diskurs, "Ordnung muss sein").

Forbindelsen mellem social kontrol og sprogplanlægning, hhv. sprogpolitik turde være indlysende: når man planlægger sprog, det være sig i form af direkte sproglovgivning eller af sprogbevarende foranstaltninger som undervisning i L1 eller L2, udarbejdelse af tekster til undervisningsbrug, udgivelse af ordbøger, både fremmed- og egensproglige eller retskrivnings- (som kuriøst eksempel kan her nævnes de såk. 'fornorskingsordlister' hos vores nordlige naboer), bedriver man sprogpolitik, dvs. at man engagerer sig samfundsmæssigt og med autoritet i folks brug af sprog, både i præskriptiv og i sanktionerende hensigt. Man udøver social kontrol

BEST COPY AVAILABLE

mao., en kontrol, som er indrettet på at bevare samfundets velfungerende helhed uden at forstyrre den eksisterende magtbalance og den til enhver tid herskende fordeling af de sociale goder.

Sproget er vort fornemste kommunikations- og bevidstgørelsesinstrument. At udøve kontrol med sproget (bla. gennem sprogplanlægning) vil altså betyde, at man kontrollerer den måde, hvorpå kommunikation blandt samfundets medlemmer, ligesåvel som deres personlige og kollektive bevidstgørelse, finder sted. Heraf sprogplanlægningens dobbelte betydning: for det første er den et af de mest effektive midler til at kontrollere, hvad der foregår blandt mennesker, og hvordan de opfatter hinanden og sig selv. Men for det andet, som Allan Luke har udtrykt det: "linguistic structures are but medium for the transmission of sociocultural messages" (1988:8). Dvs. at sprogplanlægningen også selv skaber en social kontekst, hvis betydning ligger i at blive forstået og læst som en foucault'sk diskurs, hvori det konstituerende element er den sociale kontrol.

Konteksten sprogplanlægning, opfattet som en sådan diskurs, kan ikke forstås uden at man inddrager de konstitutive elementer for selve denne tekst, dvs. de strukturer, igennem hvilke den sociale magt sætter sig igennem; strukturer, som hverken er entydigt bundet til den sproglige ytring som sådan (sætningen eller fraserne), eller er entydigt tolkbare indenfor en udelukkende lingvistisk begrebsramme (fonologi, morfologi, syntaks, tildels også semantik). I vores leden efter fortolkningsmidler må vi gribe til anderledes opfattelser af, og større strukturer i, den sproglige interaktion: dvs. pragmatiske 'makrostrukturer', som bør afprøves kritisk på deres evne til at skjule samfundets overvågningsinstanser i form af 'hidden curricula' og andre sociale kontrolorganer (jfr. Mey 1985:285).

1. Ideologi og struktur.

Sædvanligvis forbinder vi en kritisk holdning til lingvistiske produkter såsom tekster, med en eller anden form for ideologikritik. Man undersøger og afslører forfatterens skjulte hensigter ved at pege på de 'ukendte størrelser', der som variabler i en ligning må gives en bestemt værdi for at ligningen skal gå op. Sådanne variabler er tilsyneladende uafhængige af forfatterens egne synspunkter, og fremtræder som regel som neutrale i dennes egen bevidsthed. Hvad der ikke kan ses direkte, men netop behøver 'afsløring', er disse variablers forankring i den herskende sociale, kulturelle, politiske og økonomiske ideologi.

Ved således at fokusere på indholdet, har man ofte overset formen, tekstens underliggende struktur. En struktur som den omtalte indebærer naturligvis elementer af det, vi sædvanligvis kalder grammatikken, forstået som regelsættet for den korrekte dannelse af ytringer i et bestemt sprog. Ud over disse formelementer (tilhørende fonologi, morfologi, syntaks osv.), som sædvanligvis opfattes som ideologisk neutrale, i hvert fald på det niveau hvor deres udforskning - som regel - foregår, findes der regler, der styrer teksten som helhed. I disse indgår der størrelser, der ikke længere kan siges at tilhøre den traditionelle grammatiks niveau. Hvis vi kalder den første art regler for mikrostrukturelle, kan de sidstnævnte passende siges at høre makrostrukturen til; andre har foreslået betegnelsen 'tekstgrammatik', uden at det umiddelbart og altid har været indlysende, hvordan en sådan 'grammatik' forholder sig til, hvad man normalt kalder en (sætnings-)grammatik - eller om der overhovedet findes paralleller mellem de to 'grammatikker', således som det er foreslået af forskere som Van Dijk (1972) og Petőfi (1976) i tekstgrammatikkens håbefulde ungdom. Sådanne makrostrukturer kan kaldes pragmatiske, forsåvidt som de di-

rekte har indflydelse på, hvordan 'tekstbrugeren' (læseren, tilhøreren) opfatter teksten; til gengæld er det pragmatiske element i mikrostrukturerne gerne mere skjult, da det ligger på et dybere plan.

I sprogplanlægning og sprogkontrol opererer man med såvel mikro- som makrostrukturer som middel til at påvirke brugeren. I mine eksempler vil hovedvægten ligge på makrostrukturerne og deres skjulte virkninger, idet jeg mener, at den indirekte ideologiske påvirkning ved tekstformen hovedsageligt sker her; desuden er der i forvejen skrevet en hel del om ideologisk påvirkning gennem indholdet (jfr. Mey 1985).

2. Makrostrukturer og tekstforståelse.

Al sprogplanlægning indeholder et element af standardisering, forstået som pålæggelse at et sæt af regler ('standarden'), der garanterer en rigtig (den rigtige?) fortolkning af en tekst. (Teksten skal her forstås, i største almenhed, som det mundtlige eller skriftlige produkt af menneskelig kommunikativ-social virksomhed). Som et første eksempel på, hvordan en teksts struktur kan påvirke dens interpretation, kan man tænke på poesiens 'textes trouvés', fx. når nogen bruger en ordliste i en af de kendte 'Teach Yourself' sproglærebøger fra London University Press, arrangerer den i knækprosaform, og fremlægger resultatet som original poesi (eksemplet er hentet hos John Irving, og kan desuden bekræftes af egne og andres erfaringer). At formen imidlertid ikke er det hele, kan ses af Umberto Eco's beretning om manden, der ville fremstille en billig roman, og derfor stjal et orginalt værk på italiensk, sendte det gennem 8 forskellige oversættelser (fra italiensk til bulgarsk, fra bulgarsk til kinesisk, fra kinesisk til lettisk, og så fremdeles, indtil det tilsidst kom tilbage som et helt 'nyt' værk på

italiensk: men, som Eco bemærker, kvaliteten på det genopstandne produkt var så elendig (ligesom forøvrigt udgangspunktets), at den ulyksalige 'forfatter' slugte en flaske tryksværte, og således led en skyelig død for egen hånd[1]. Pointen er selvsagt, at uden struktur (godt nok anbragt *ex post* i eksemplerne ovenfor) ville ingen læser have mulighed for at erkende noget indhold i nogen som helst tekst, poetisk eller anden. Genkendelsen af genren 'poesi' er altså betinget af den poetiske form, makrostrukturen i teksten, der fortæller os, at her har vi at gøre med et digt. Det drejer sig ved genrebestemmelsen ikke i første række om digtets indhold -- et indhold, som i de fleste tilfælde er af mildest talt tvivlsom natur, hvis det skal forstås, som hvad 'forfatteren' (hvem dèt så end har været i vores eksempler) har haft i sinde, da han/ hun nedskrev ordene i 'digtet' eller i den plagierede 'roman': det spørgsmål er lige så umuligt at besvare som meningsløst at stille. Det eneste, der er af interesse her, er tekstens makrostruktur, idet den muliggør en genrebestemmelse, og på den måde tillader os at 'forstå' teksten som tekst.

På lignende måde gør makrostrukturen det muligt for os at genrebestemme en tekst, når det fx. drejer sig om en videnskabelig produktion. Vi er altid nødt til at vide, hvad en foreliggende tekst udgiver sig for at være: man læser ikke en roman med de samme forventninger, som man har til en videnskabelig afhandling, selv om romanen og 'tekstbogen' strengt taget kan handle om det samme emne, eller høre til i samme emnekreds. En afhandling om psykoseksualitet af Freud eller Jung må klart kunne skelnes *qua* genre, fra en roman som D. M. Thomas' "The White Hotel", eller E. M. Doctorow's "Ragtime", selv om begge de sidstnævnte værker har et stærkt psykoanalytisk islæt, og tildels formulerer deres narrative indhold på lignende måde som psykoanalysens 'case studies'.

[1] Kilde: Umberto Eco, i *El País*, 26.1.1988 ('Mi nueva novela').

I strukturmæssig henseende er den klassiske romans inddeling i fortløbende kapitler, der symboliserer progressionen i en fortælling, hvis væsentlige struktur er en handlings successive forløb og beskrivelse, af uvurderlig og (bla. givet romanernes sædvanlige omfang) uundværlig hjælp. Romanforfattere fra ældre tid plejede også, som man vil erindre, at komme den uvidende, men gerne-villende-vide læser til hjælp ved at forsyne deres kapitler med passende overskrifter à la: 'Kapitel 2, i hvilket vor helt møder sin udkårne', 'Chapter 9: The plot thickens' osv. - en tradition, der i moderne forfatterskaber enten helt er forsvundet, eller også erstattet af en meget mere lakonisk navn- og nummergivning, ofte kun i form af et mængdetal eller (i værste fald) blot et ciffer. Ligeledes kan illustrationernes billedmateriale (specielt når det er forsynet med underskrifter hentet fra selve teksten) være til hjælp i en sådan 'determinering' (eller skal vi sige: 'overdeterminering'?) af teksten ved hjælp af makrostrukturen; også denne typiske strukturerings-form har tabt meget af sin betydning i løbet af de sidste hundrede år.

Disse få eksempler har vist to ting: for det første er en teksts 'korrekte' læsning afhængig af læserens korrekte opfattelse af tekstens makrostruktur. Og for det andet er den moderne læser mindre hjulpen, men også mindre bundet, af sådanne strukturer end hans eller hendes bedste- og oldeforældre - hvilket man selvfølgelig kan interpretere som en slags læsernes og forfatternes emancipation fra alt for trange og tydelige fortolkningssmæssige kontrolmekanismer.

Den, der er i stand til at kontrollere tekstlæsningen 'strukturelt', besidder nøglen til tekstforståelsen. Han/hun kan således afvise would-be konsumenter som ikke-værdige ("Lad alt håb fare"!), og gennem denne *'gate-keeper-'* eller vagthund-funktion er han eller hun i stand til at dirigere tekstforståelsen, således at en naiv

læser styres i en vis, som regel ideologisk bestemt retning. Og det er her, den slags sprog- og tekstkontrol bliver farlig -- navnlig når vagthunden bliver til fårehund, *gate-keeper'en* til Cerberus: kontrolfunktionen erstattes af, eller komplementeres med genne- og påvirkningsaktiviteter. Om disse, og deres betydning i sprogplanlægning og kontrol, handler det næste afsnit.

3. Struktur og kontrol.

Hvordan hænger så spørgsmålet om makrostrukturens betydning i tekstinterpretationen sammen med det oprindelige emne for vores overvejelser, sprogplanlægning og -kontrol?

Jeg vil forudskikke, at sprogplanlægning efter min mening er en bestemt form for sproglig kontrol, og at den, som sådan, er socialt bestemt. Dvs. at den struktur vi finder som tekststyrende, i sidste instans baserer sin styrende funktion på samfundsstrukturen -- ikke sådan at forstå, at vi har en direkte og uformidlet afbildning af de sociale strukturer i teksten, men snarere ved, at teksten selv fremstår som et symbolsk modstykke til samfundet, en slags 'mulig verden', eller -- måske mere nøjagtigt (for at låne en formulering af Eco (1981:246) -- et redskab til at konstruere 'mulige verdener' med (se Luke 1988:18).

Det er også her, vores kritik af sprogplanlægning, opfattet som social kontrol, kan sætte ind. Og kritikken skal, i overensstemmelse med ovenstående, være af strukturel karakter.

Det betyder, at vi ikke i første omgang skal koncentrere os om de indholdsmæssige eller direkte ideologiske bestanddele i teksten, men snarere prøve at lægge mærke til, hvordan påvirkningen af brugeren sker ved hjælp af de 'usynlige', indbyggede strukturer, der konstituerer teksten som helhed.

Blandt de mest nidkært debatterede emner i enhver sprog-

planlægningsdiskussion hører spørgsmålet om det 'rigtige' sprog. I en mere overfladisk bemærkelse drejer det sig her om sådanne ting som udtalevaner, gloseforråd ('vulgær' eller 'dannet' sprogbrug), og mere deslige. Når man imidlertid kigger lidt under overfladen (måske fordi man som **uden**forstående også er **u**forstående over for den voldsomhed, hvormed sådanne debatter ofte iscenesættes), opdager man meget hurtigt, at der under disse teknisk-lingvistiske spørgsmål ofte skjuler sig en livsholdning, en stillingtagen i eksistentiel forstand. Folk kan føle sig 'berøvet' deres eget sprog, eller 'undertrykt' i sproglig henseende, når de ikke får lov at udtrykke sig som de 'altid har plejet' eller som 'det er naturligt for dem', og bitter sprogstrid kan opstå som resultat af sådanne frustrationer (tænk på områder som Norge, Belgien, Katalonien eller Gujarat). I mange tilfælde har sprogstriden været ledsaget af *'social unrest'*, og på denne måde vist sin sande, socioøkonomiske oprindelse, med voldsomme, nogle gange blodige forstyrrelser af den sociale sammenhæng til følge (nedenfor vender jeg tilbage til eksemplet Katalonien).

Det er på baggrund af disse vidnesbyrd, at jeg vil forsøge at belyse makrostrukturernes funktioner i ved første blik lidt mere uskyldige omgivelser. For hvad kan vel en kapitelinddeling i en skolebog have at skaffe med sprogoprør af den type, man læser om fra Bryssel eller Ahmadabad?

For bedre at forstå problematikken, er det måske på sin plads at gribe tilbage til et overstået stade i ens egen, personlige udvikling, nemlig første gang, man blev konfronteret med et fremmed sprogs grammatik. De færreste af os er vel i stand til nøjagtigt at huske, hvad der foregik i sådan en første lektion, men måske kan man, specielt i lyset af senere erfaringer, ikke mindst som voksen studerende eller lærer, alligevel gribe fat i nogle af denne svundne tids tråde. Pointen ved sådan en anamnese er nemlig, at det ikke

er ligegyldigt, hvad man bliver præsenteret for som nybegynder i et sprog.

Ældre grammatikker begyndte gerne med en oversigt over sprogets 'bogstaver' og deres udtale, hvorefter de lod følge, i tur og orden, diverse afsnit om kasus og nominalbøjningen, verberne og deres konjugationer, for så langt om længe at præsentere eleven for den ædle kunst at sætte alle disse løse brokker sammen til rigtige sætninger (jeg husker endnu det chock, jeg fik som 11-årig ved, efter det obligatoriske år med formlære, at blive introduceret til den latinske syntaks med afsnittet om 'Subjekt og Prædikat'; der kunne lige så godt have stået 'Røv og Nøgler', man forstod alligevel ikke et muk af det). Resten af ens sprogindlæringsløbebane blev som regel overladt til én selv, og var en funktion af ens udholdenhed og evner mht. grammatisk selvplageri.

Hvis vi nu udvider perspektivet lidt, opdager vi, at der alligevel findes en slags struktur i disse ældre lærebøger og grammatikker; på en måde svarer denne til samfundets hierarkiske opbygning: viden formidles i på forhånd nøje fastlagte mønstre, uden at nogen spørger efter de behov, der måtte findes hos indlæringens 'objekter'.

På den anden side er makrostrukturerne i mere moderne anlagte lærebøger, forsåvidt disse er produkter af en behavioristisk opfattelse af læreprocessen, ikke mindre kontrollerende og undertrykkende: den gamle orden, strukturen fra 'skolegrammatikken', er erstattet med poppede eksempler og pseudo-liberale indlæringsmetoder, der vel at mærke kun giver bonus, hvis de følges slavisk (som de såk. 'drills'), men hvis bidrag til indsigt i eller begribelse af sprogets fungeren i det egne eller fremmede samfund er lig nul.

Faktisk er det først med Freires revolutionerende pædagogik

(se fx. Freire 1979; Freire & Macedo 1987), at man har fået øjnene op for mulighederne af en ny og anderledes sprogundervisning, hvor den pædagogiske struktur tager direkte afsæt i de samfundsmæssige undertrykkelsesforhold, og sigter på at gøre disse bevidste for eleverne i og med sprogtilegnelsen. Men når disse muligheder først har åbnet sig som et nyt perspektiv på sprogundervisning (som jo også er en form for sprogplanlægning), kan man omvendt forstå den bitterhed, hvormed sprogplanlægningsforslag og -indgreb netop ofte bliver mødt hos store dele af den befolkning, til hvis fordel (eller skulle jeg hellere sige: ulempe?) sprogplanlægning finder sted. Det er de samfundsmæssige undertrykkelsesmekanismer, samfundets egne oppressive strukturer, som sætter sig igennem i bestemmelsen af, i hvilken rækkefølge, med hvilken grad af succes, og indenfor hvilke teoretiske og psykologiske rammer ens sproglige bevidstgørelse og sprogudfoldelse, i alle deres forskellige aspekter, skal ind- og udøves, eller eventuelt beskrives. Hertil kommer noget andet.

Specielt når det gælder sprogplanlægning, så ligger der i selve ordet noget om, at der er nogle, der planlægger, mens der er andre, der bliver planlagt for: *'planner'* vs. *'plannee'*. Forholdet er som regel lige så asymmetrisk som det almindeligvis er tilfældet mellem fx. lærer og elev i undervisningen, mellem eksaminator og eksaminand i prøvesituationen, eller mellem magthaveren og de magtesløse i samfundet *'at large'*. Sprogplanlæggeren repræsenterer den samfundsmæssige magt; han (!) reproducerer i sin planlægning samfundets makrostrukturer, som således genfindes i bla. de tekster, der opstår som resultat af sprogplanlægning: ordlister og ordbøger, grammatikker, retskrivningsregler, og generelt: tekster af enhver art, litterære såvel som teknisk-videnskabelige, journalistiske, oplysende, juridiske, praktiske, osv. osv. Måden, disse tekster opfattes og indoptages af brugeren på, er i høj grad for-

bundet med det at være i besiddelse af den 'rette' indstilling til sprogplanlæggernes hensigter (både de åbne og de skjulte), om hvilke vi ved, at de repræsenterer og reproducerer planlæggernes bevidsthed om samfundet som helhed, og om sig selv som samfundets repræsentanter og bærere af den herskende samfundsideologi.

Det er derfor også helt naturligt, at konflikter opstår mellem den del af samfundet, der identificerer sig med samfundets ideologi, og derfor har kunnet påtage sig, hvad Gramsci har kaldt 'hegemonien' på det kulturelle som på det socioøkonomiske og politiske område, og dem, der på et uafhængigt grundlag drager den hegemoniske makrostruktur i tvivl, og som ikke vil finde sig i at 'blive planlagt' på denne strukturs betingelser. I de allerfleste tilfælde forbliver sådanne konflikter dog latente, idet den underlegne ('planlagte') part sjældent har de magtmidler til sin rådighed (først og fremmest af social og kulturel art, uden dog at udelukke de økonomiske og militære), som behøves for at kunne sætte sig igennem i ens krav om at blive hørt, om at få del i planlægningen og ændre dens løb fra at være udelukkende og ensrettet *'top-down'*, fra *'planner'* til *'plannee'*, til ét, hvor også sidstnævnte har noget at skulle have sagt.

Sådan er forøvrigt tilstanden i de allerfleste dekolonialiserede områder, hvor de tidligere kolonimagthaveres sprog er bibeholdt med status som magt- og elitesprog, ikke blot i formidlingen af kultur og videnskab fra udviklerlandene, men også som konsolidering af magtfordelingen i det fordums kolonisamfund. I ikke få af disse tilfælde har sprogplanlægningen, ud fra en højere 'Staatsraison' måtte tage den kolonialistiske mistelten i ed for at i det hele taget at komme videre i dagsordenen for landets økonomiske og kulturelle udvikling. Det bedst kendte eksempel er selvfølgelig Indien, hvor engelsk ikke synes at være på vej til at miste sin hege-

monistiske status - i hvert fald ikke så længe sprogplanlægningen i de enkelte delstater foregår på den lokale elites præmisser, og på landsplan styres af en videnskabeligt og politisk lederskab, der identificerer sig med centralmagten, og dermed forsvarer en centraliseret planlægning også i sprogspørgsmål. Et andet eksempel er Spanien og specielt tilstanden i Katalonien, hvorom jeg vil sige noget i næste afsnit.

4. 'El idioma del Imperio'.

Efter den stærke administrative centralisering, der fandt sted under Franco, blev Spanien for nogle år tilbage inddelt decentralt i 15 autonome distrikter, *'autonomias'*, noget som har afstedkommet en tildels ganske uventet 'revival' også i sprogligt henseende. Dette gælder ikke kun for de gamle autonomistiske og separatistiske bevægelser i Baskerlandet og Katalonien, der altid allerede har insisteret på sprogets rolle som bestanddel af frigørelseskampen. Også i de områder, der traditionelt regnes med til kernen i det gamle Spanien er der dukket sprogfornyelsestendenser op: den omtalte *'revival'* omfatter således både egentlige sprog og dialekter, selv om grænsen ikke altid er let at drage.[2] I visse af disse områder, især i Katalonien, *"Generalitat de Catalunya"*, som det officielle navn lyder, foregår der for tiden en intens sprogplanlægning. Den katalanske regering, *'La Generalitat'*, har oprettet en snes 'sprogcentre' og over 70 kommunale sprogtjenester, som er ansvarlige for mere end 2.000 sprogkurser for voksne med over 40.000 deltagere på årsbasis,[3] altsammen for at gennemføre det, der i lovsproget hedder *'normalització lingüística'*, ordret oversat

2 For eksempel galicisk: et sprog eller en dialekt? Hvis det sidste, af hvilket sprog, portugisisk eller spansk? Er *mallorqui* en dialekt af katalansk? Hvad med *andaluz* ? Osv.

3 Kilde: *Quadern* (tillæg til *El País*), 28.1.1988, ss. 3-4.

som 'sprognormalisering' eller: gennemførelsen af bestemmelserne i loven af april 1983 om katalansk som førstesprog i Catalunya.

Imidlertid er denne *'normalització lingüística'*, sprognormalisering, ikke uden problemer. (Oversættelsen kommer jeg tilbage til om lidt.) Dens gennemførelse koster mange penge, og disse er den spanske stat statutmæssigt forpligtet til at udrede sin del af - ikke blot til Catalunya, men nu formentlig også til de andre autonome områder, som kræver ligeberettigelse eller i hvert fald økonomisk kompensation (selv om deres sprogpolitik og sprogplanlægning i de fleste tilfælde[4] overhovedet ikke kan stå mål med katalanernes).

Men hvad indebærer så denne *'normalització lingüística'*? Lad mig først og fremmest fastslå, at det danske 'normalisering' er en dårlig oversættelse, idet det henleder tankerne på en tilstand, som er tingenes 'normale', og som det er nødvendigt at genoprette, fx. efter naturkatastrofer, civile uroligheder ol. Sådanne begivenheder kan nemlig siges at have forårsaget en afbrydelse i det ellers 'normale' samfundsliv, fx. mht. kommunikationer, fødevareforsyningen, industriproduktionen, de kommunale tjenester og i det hele taget 'lov og orden'. 'Normalisering', i denne ordets betydning, forudsætter, at der findes en 'normal' tilstand, og at det er denne, der skal genoprettes. Når det gælder *'normalització lingüística'*, nøglebegrebet i Catalunyas sprogpolitik, forudsættes der rigtig nok en norm (som jeg vender tilbage til senere), men ingen 'normaltilstand' i betydningen: en situation, der bør genoprettes efter en uvelkommen afbrydelse.[5] Det drejer sig tværtimod om at oprette en situation, der er **ny**, både i historisk og bevidsthedsmæssig hen-

4 Baskerlandet, *Euzkadi*, er som bekendt en undtagelse.

5 Medmindre man opfatter Franco-tiden som en sådan midlertidig afbrydelse - hvilket ikke er særlig realistisk, historisk set: for Catalunya har undertrykkelsen i nyere tid været reglen snarere end undtagelsen.

seende, og som -- i hvert fald delvis -- er defineret i forhold til en norm, fastsat både ved statut og lov, ifølge hvilken katalansk er det officielle sprog i hele det katalanske territorium, *'Països Catalans'*. Det er derfor, at *'normalització lingüística'* måske snarere burde oversættes som 'sproglig opnormering', dvs. en bringen sprogtilstanden i overensstemmelse med normen -- den norm, der altså er pålagt fra oven, ad lovens vej, og som ligeledes bliver gennemført ovenfra, via de officielle kanaler.

'Sprogcentrene' og de kommunale 'sprogtjenester' har som første opgave at realisere denne norm -- dvs. at gennemføre en sprogpolitik, ifølge hvilken alle officielle handlinger skal foregå på katalansk (og ikke som tidligere, på spansk og/eller katalansk, eller, som i Franco-tiden, kun på spansk). Denne 'opnormering' giver sig udtryk i, at alle officielle bekendtgørelser mv. affattes udelukkende på katalansk; herunder også betegnelser på offentlige instanser og bygninger, vejledning i brug af telefonen, skatteblanketter og selvangivelser, opslag om offentlige stillinger, trafikskiltning, herunder gadenavne, og meget, meget mere. Og udover dette 'ydre' normarbejde tilbagestår der en stor 'indre' mark at opdyrke: de enkelte sprogbrugeres forhold til deres (for en dels vedkommende nye) nationalsprog, ikke mindst i skolesammenhænge.[6] Ikke alene har spansk (dvs. højspansk eller kastiliansk) stadig en stærk position i 'Principatet' (et andet navn på Katalonien), takket være historie, økonomi, og ikke mindst kulturel påvirkning og for-

6 Der siges at være omkring 16-20% af Catalunyas 6 mio. indbyggere, der hverken taler eller forstår katalansk. 'Indvandrere' fra det øvrige Spanien betragtes som 'indfødte' efter en periode på 3-4 år, og forventes da at have tilegnet sig sproget - virkeligheden er imidlertid en anden. Så sent som i februar 1988 blev der foranstaltet et protestmøde i Barcelona med 500 deltagere, der krævede oprejsning for et lærerpar, der var blevet nægtet at virke i folkeskolen, fordi de kun kunne undervise på kastiliansk. (Kilde: *El País*, 7.2.1988).

midling, men mange af '*autonomia*'ens indbyggere kan simpelthen ikke nok katalansk til at kunne klare sig på sproget, og slår sig så til tåls med, at de nok skal blive forstået på kastiliansk, som stadig er brugssproget i mange sammenhænge.

Det er her, sprogplanlægningen fra oven viser såvel sin styrke som sin svaghed. Styrken, fordi det vitterligt er af den allerstørste betydning, dersom '*normalització lingüística*' ikke skal forblive en tom frase, at den officielle økonomiske og politiske støtte er tilstede - og en sådan kan kun komme fra det offentlige og fra politikerne. Svagheden, idet programmerne bærer tydeligt præg af at være baseret på en opfattelse af kultur og sprog, der stammer oppe fra ligesom selve normen. Det er elitekulturen, der først og fremmest styrer opnormeringen, og tilgodeses igennem den. Selv om det hedder: "Vi er 6 millioner om at lave kultur",[7] så er netop dette tal, seks millioner, allerede i sig selv betegnende for den abstrakte, elitære tankegang der ligger bagved hele opnormeringsbegrebet. Det er selvfølgelig ikke de 6 mio. katalanere, der laver kultur; det er i første række kulturarbejderne, de 'anerkendte' (kat. *consagrats*) kunstnere, der står for denne del af '*normalització*' - resten af befolkningen forventes at følge med! Og når det fastslås,[8] at "det katalanske sprog er hovedhjørnestenen i vor identitet", så er der tale om et sprog, der er 'opnormeret' til at blive konformt til den sprognorm, som 'konsakrerede' lingvister, forfattere og politikere er blevet enige om at propagere som 'rigtigt' katalansk. Hvilket igen medfører, at mange folkelige initiativer og kulturmanifestationer risikerer at forblive på græsrodsniveau, fordi de ikke lever op til 'normen'. Dette gælder da specielt de steder -- også udenfor det egentlige Catalunya ('Principatet') -, hvor befolkningen traditionelt har levet i en diglossi-situation (jfl. Fergusons

7 Kilde: *Quadern*, 28.1.1988, p. 4.
8 Kilde: *Ibid.*

(1959) definition): i intim- og privatsfæren foregår interaktionen gerne på lokalsproget eller -dialekten, mens man i mere offentligtprægede anliggender bruger det 'officielle' sprog. (Eksempel: kromutter plaprer løs til sin mand og gæsterne på mallorquinsk, men i det øjeblik, hun griber røret for at bestille varer til næste dag, foregår det hele på udsøgt kastiliansk, med 'ceceo' og det hele).

Et af de områder, hvor sprogpolitikken klart ligger under for den sociale kontrol, er de offentlige medier. Selv om regeringens officielle holdning er, at "kommunikationsmedierne i tiltagende grad yder støtte til *'normalització lingüistica'*",[9] er det stadig de store, landsdækkende aviser, der læses mest, også i de autonome områder med egen sprogpolitik og sprogplanlægning. Sammenlignet med årene før Francos magtovertagelse, da antallet af katalansk-sprogede aviser ikke alene var betydeligt større end nu, men tilmed voksende (fra 15 i 1930 til 26 i 1933 (Vallverdú 1987:89)), er den katalanske presse nu om stunder hovedsaglig koncentreret om Barcelona, med dagbladet *Avui* ('I dag') som hovedrepræsentant. Men *Avui* læses langt fra af alle, der kan læse og forstå katalansk (jeg taler ikke om de godt 16% (1984), som hverken kan det ene eller det andet); og på 'Øerne' (*Illes*), som man kalder Balearerne lokalt, samt andre steder i de katalanske lande, læser folk som regel de store aviser, der udkommer på 'Imperiets sprog', som franquisterne yndede at kalde kastiliansk (Vallverdú 1987: 92).[10]

Kigger man nu på radio- og TV-programmerne, bliver det klart, at også her er 'normaltilstanden' langt fra opnået, idet det katalanskprogede TV-3 kun sender i en del af den normale sendetid

9 Kilde: *Quadern*, 28.1.1988 p. 4.

10 På 'landsbasis' (dvs. hvis man inkluderer Valencia-området (*'País Valencià'*) og Balearerne (*'Illes'*), er tallet af dem, der kan læse katalansk, betydeligt lavere: ca. 40% (Kilde: Arenas i Sampera 1987:35).

(fra ca. kl. 13-24), i lighed med de andre regionale programmer i de forskellige *'autonomias'* (fx. TVG på galicisk, ETB på baskisk, osv.); derimod er de store fjernsynsprogrammer i det fællesspanske TVE-1, samt kulturstoffet i TVE-2, enten udelukkende på kastiliansk (for det førstes vedkommende), eller kun (meget) delvis på lokalsprogene (hvad angår kulturradioen og -fjernsynet). Ligeledes finder man på en given dag i Barcelona (29. januar 1988) blandt et totalantal af 14 kulturelle begivenheder kun ét foredrag, hvis titel er angivet på katalansk (og det handler selvfølgelig om et typisk katalansk-historisk emne), og kun én kongres, hvor i det mindste emnet er angivet på katalansk.[11]

Som det fremgår af ovenstående, er den sproglige opnormering i Catalunya en proces, der dirigeres fra oven, med stærk statslig og kommunal styring, bla. gennem et specielt 'autonomt' organ, 'Generaldirektoratet for sprogpolitik' (spa. *Dirección General de la Política Lingüística*), der bla. er ansvarlig for, at katalansk's position som officielt sprog bliver respekteret. I anledning af de kommende (1992) Olympiske Lege i Barcelona har Generaldirektoratet fået som opgave at påse at "legene bliver gennemført, når det gælder det sproglige, i overensstemmelse med lovene og dekreterne, både hvad angår det juridiske og det etiske",[12] hvad der rent konkret vil sige, at man skal sørge for, at katalansk lever op til sin status som ét af de fire officielle sprog ved legene (ved siden af engelsk, fransk, og kastiliansk). Hvad der skjuler sig bag dette bureaukratiske foretagende og det tunge sprog, er selvfølgelig en konstatering og en bekræftelse af, at sprogplanlægningen og sprogpolitikken i Catalunya foregår i offentligt regi og styres, i overensstemmelse med statslig kulturpolitik de fleste steder i verden, ovenfra og nedefter. For selv om 'La Generalitat' fastslår, at de offentlige medier i stigende grad støtter *'normalització lingüística'*

11 Kilde: *El País*, 29.1.1988, p. 38.

12 Kilde: *El País*, 30.1.1988, p. 21.

BEST COPY AVAILABLE

(se citatet ovf.), så er det ikke destomindre stadig tilfældet, at katalanerne "ikke kan bruge [deres] sprog normalt", bla. fordi sprogets "tilstedeværelse i kommunikationsmedierne er mere symbolsk end virkelig" (Arenas i Sampera 1987:65; min udhævelse).

Katalanerne befinder sig, med andre (her: Fergusons) ord i en tilstand af diglossi - men en diglossi, som ydermere må karakteriseres som "uegentlig" (jfr. Vallverdú (1987:8)), eftersom de sociale modsætninger, der tilvejebringer konflikterne mellem de enkelte led i en diglossi-situation ikke er ideologisk afklarede (underforstået selvfølgelig, at de nogensinde kan lade sig løse -- men det er en anden historie!) I Catalunya har vi derfor at gøre med hvad man, ligeledes med Vallverdú, kunne benævne som en *'diglòssia conflictiva'*, fordi, som han siger, der eksisterer en klar konflikt, "med ét sprog som politisk dominerende, det andet politisk domineret" (ibid.) Og så længe denne politiske konflikt ikke er ryddet af vejen, vil sprogpolitikken, alle normer, love, og sprogpolitiske generaldirektorater til trods, være dømt til delvis eller helt at mislykkes.

5. Konklusion.

Hvad jeg sagde i foregående afsnits sidste sætning, er allerede en slags foregribende konklusion på det hele. Sprogplanlægning, som al anden sprogpolitik, er først og fremmest et socialt anliggende. Det vil sige, at en planlægning, der ikke tager det sociale aspekt med i sine betragtninger, uvægerligt vil komme til at reproducere og cementere samfundets sociale skævheder, hvor det dominerende sprog eller den dominerende dialekt undertrykker ét eller flere dominerede sprog eller dialekter.

En sådan situation kan meget vel gå hånd i hånd med en folkelig bevidsthed om, eller sågar stolthed over, en national, kulturel

arv, der er 'hele samfundets' (jfr. ovf.: "Vi er seks millioner, der laver kultur"). Når regeringens organer for sprogpolitik og *'normalització lingüística'* fastslår (som allerede citeret ovf.), at "katalansk er hovedhjørnestenen i vor identitet", så er dermed også temaet i denne bevidstgørelse anslået: katalansk er alle katalaneres sprog, den nationale arv tilhører udelt alle nationens medlemmer, og formålet med vor kultur- og sprogpolitik må være at udbrede kendskab til, og forestå forvaltningen af, denne arv, tilhørende hele den katalanske nation. Om konflikter, 'uegentlig diglossi', sociale skævheder i fordelingen af 'arven', osv. tales der lige så lidt om som man ellers plejer, også i andre sammenhænge, hvor borgerlig politik forsvares som hele nationens.

Alt andet lige er lingvistisk opnormering, ligesom enhver anden form for sprogpolitik, sprogplanlægning, eller hvordan man ellers vil betegne øvrighedens blanden sig i folks udøvelse af deres sproglige evner, i de allerfleste tilfælde en ekstrapolering af værdier og normer (sic), der er gældende for én bestemt klasse eller del af samfundet: værdiernes og normernes rette indehavere, eliten. Og - sikkert mod deres egen vilje og i konflikt med deres selvforståelse - kan sådanne sprogplanlæggere komme til at gøre nøjagtigt det, som de ellers ville have taget afstand fra historisk som bevidsthedsmæssigt: nemlig at propagere et enkelt 'idiom' som hele nationens, som norm for hele befolkningen, sådan som Franco udtrykte det i 1937, da han fremlagde sin politik vis-à-vis Katalonien for en gruppe udenlandske journalister:

> "Hver regions egenkarakter vil blive respekteret, dog uden at gøre brud på den nationale enhed, som vi ønsker skal være absolut, med et eneste sprog, kastiliansk, og med en eneste personlighed, den spanske" (Vallverdú 1987:92).

Uafvidende vil enhver sprogplanlægning, som ikke reflekterer på dette historiske skræmmebillede og gør sig dets farer bevidst, kunne komme til at virke assimilerende og udemokratisk.

REFERENCER.

Arenas i Sampera, Joaquim. 1987. *Escola catalana, la nom no fa la cosa*. Barcelona: La llar del llibre.

van Dijk, Teun A. 1972. *Some aspects of text grammar*. The Hague: Mouton.

Eco, Umberto. 1979. *The role of the reader*. Bloomington, Ind.: Indiana University Press.

Ferguson, Charles. 1959. *'Diglossia'*. *Word* 15:325-340.

Foucault, Michel. 1981. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.

Freire, Paolo. 1973. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press. [1968]

Freire, Paolo & Donaldo Macedo. 1987. *Literacy: Reading the world and the word*. South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey.

Luke, Allan. 1988. *Open and closed texts*. (udkommer i *Journal of Pragmatics* XII)

Mey, Jacob. 1978. *Anmeldelse af Siegfried J. Schmidt*, red. 1976. *Language* 54:977-982.

Mey, Jacob. 1985. *Whose Language? A study in pragmatic linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Petőfi, János S. 1976. *Formal pragmatics and a partial theory of texts*. I: Siegfried J. Schmidt, red. *Pragmatik/Pragmatics* 2. München: Fink. ss. 105-121. (For en anmeldelse, se Mey 1978).

Vallverdú, Francesc. 1987. *Dues llengües: dues funcions?* Barcelona: Edicions 62. [1979].

255

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 9

Odense 1988

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

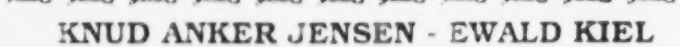
Adresse:

Postnr.:

By:

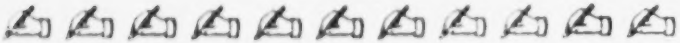
BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
10



KNUD ANKER JENSEN - EWALD KIEL

INNATENESS AND LANGUAGE
ACQUISITION



BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

BEST COPY AVAILABLE

Knud Anker Jensen - Ewald Kiel

Innateness and Language Acquisition
Two Perspectives

Abstract

The following paper describes two opposite cognitive models, Chomsky's 'Universal Grammar' and Piaget's 'Constructivism'. First the basic philosophical foundations are outlined: 'Empiricism' versus 'Rationalism'. Then the two approaches are described along the following lines: Initial state, individual and environment, learning and cognitive development. The models are evaluated in relation to their consequences for second language acquisition research and it is concluded that Piaget's approach is to be prefered because of its broader framework and integrative power.

0. Introduction

The purpose of this paper is to confront Chomsky's notion of 'Universal Grammar' and its implementation in Krashen's theory of second language acquisition with a Piagetian point of view. Piaget's constructivist ideas, as constructivism in cognitive psychology in general, are strongly opposed to Chomsky's innatism and particular modular approach.

However, at least as far as Piaget is concerned, constructivism has not elaborated a theory of language acquisition. Thus, in this paper we want to give some hints in what direction such a theory would go and what kind of current research could be regarded as support for a constructivist point of view.

We will start with a short overview of the philosophical concepts underlying theories of language acquisition and constructivism. Then,

BEST COPY AVAILABLE

based on these ideas, we will compare Chomsky's and Piaget's approach along the following questions:

- What is the initial state of language acquisition?
- What are the roles of learning and cognitive development?
- What do models of SLA look like in either of these approaches?

1. Philosophical foundations

Philosophical theories about the acquisition of knowledge have two poles: an empiristic and a rationalistic. In the following sections we will briefly characterize these poles and their influence on the research of language acquisition. In the section on rationalism particular emphasis is given to Chomsky's version of this philosophical approach. The last part of this chapter presents the position of Kant as a synthesis between empiricism and rationalism, a synthesis which led to Piaget's constructivism. Moreover, some other philosophical influences on Piaget will be shown.

1.1 Empiricism

Empiricism claims that all of our knowledge - and language is part of our knowledge - derives from experience. This position was worked out classically by John Locke, who can be said to have set the stage for his successors in modern empiricism. Basically it is assumed by Locke that our knowledge has its reason mainly in sensational experience and mirrors, to a large extent, the properties of the objects in our environment. However, this mirroring is imperfect as far as our senses are imperfect. Since knowledge as a reflex of sensational data cannot account for human abilities like abstraction, inference or deduction, it has to be supposed that one also reflects on sensational data and that this reflection can lead to knowledge as well. From this empiristic point of view, prior to any experience the human mind has to be regarded as a tabula rasa. The process of

knowledge acquisition - the writing on the tabula - is a process in which the experiencing individual is more or less passive.

Empiricism has lead to associative learning theories and the corresponding behaviorism which were proposed by people like Thorndike, Guthrie, Pavlov and Skinner. In terms of language acquisition, the most prominent empiric theory was developed by Skinner. According to his theory LA is basically determined by imitation, reinforcement and generalization.

1.2 Rationalism

Locke developed his thoughts out of opposition to Descartes, who can be regarded as playing a similar role for modern rationalism as Locke for modern empiricism. Descartes and his followers have not denied that experience in some way is involved in the acquisition of knowledge, but they emphasize the power of innate a priori reason as a source of our knowledge and as an interpretative mechanism by which knowledge is derived from sensational data.

Chomsky's rationalism combines Descartes' thoughts with Plato's early rationalistic considerations (Chomsky 1988). Plato assumed that our knowledge is remembered from a former existence and that whenever we seem to acquire knowledge this knowledge is elicited by stimuli from our environment.

Chomsky replaces Plato's 'remembering from a former existence' with Descartes' 'innate a priori reason'. He assumes that human beings have a distinct inventory of innate language knowledge, and regards experience as the unfolding of knowledge which is already there. Experience in this framework is necessary, but it cannot fundamentally change the already existing preformed knowledge (Cf. Chomsky 1980a, 1988). Rather, experience is regarded as adjusting the preformed knowledge to the environment.

1.3 Constructivism

Piaget's constructivism is considerably in debt to Kant, and he has often emphasized his affiliation with this German philosopher. In his 'Critique of Pure Reason', Kant claims that we interpret and understand our environment both by means of reason and experience. Reason organizes and works on our experience. That is, it supplies us with a priori concepts of interpretation, connects parts to a whole, establishes new concepts on the basis of already existing ones, and gives the object of cognition an individual identity. In order to operate in this way, reason depends on experience, since it has to be applied to experiental data. This collaboration of reason and experience leads to the construction of knowledge.

According to Kant, a construction of knowledge, either by pure reason or pure experience, is impossible. An object or event can only be understood to the extent that we can apply reason to it. This means, in Kant's terms, that we never experience an object 'in itself'; our reasoning abilities limit our understanding of the world.

These constructivist ideas are basically accepted by Piaget, and can be found in his epistemology. The major difference between Kant and Piaget derives from Kant's considerations of what the a priori of reason is. For Piaget, Kant's a priori - including concepts of time, space or cause - is too rich. He emphazises the genesis of knowledge from an extremly small basis.

This emphasis of the genesis of knowledge was partly influenced by the evolutionary thoughts of Spencer and Bergson. It was Bergson's ideas as well which led Piaget to the notion that the acqusition of knowledge fundamentally depends on human actions. Bergson stressed what he called the practicability of the intellect, that is, that the products of the intellect were supposed to be instrumental to human action.

These thoughts, in connection with Hegel's dialectical approach, are the core of Piaget's epistemology.

2. Initial State

2.1 'Universal Grammar'

Chomsky's rationalistic standpoint leads him to the claim that the ultimate goal of linguistics as part of psychology is to be an integrated part of biology. Therefore, he defines theoretical linguistics as the investigation of brain mechanisms:

> "There is nothing mystical about the study of mind, regarded as a study of the abstract properties of brain connections. Rather contemporary mentalism is a step toward assimilating psychology and linguistics within the physical sciencies." (Chomsky, 1988: 8)

Nobody denies that language as part of the mental structure has its origin in brain activity. But the claim becomes controversial when the destinction between brain and mind is invalidated:

> "The principles of universal grammar are part of the structure of the mind/brain, and it may be assumed that such mechanisms operate virtually instanteneously." (Chomsky 1988:73)

This means that there is no longer a methodological difference between the humanities/social sciences on the one hand and the natural sciences on the other. In accordance with the goal of the investigation, the epistemology of the natural sciences is posed as the only real scientific one, everything else being art.

Placing the validity of linguistic and psychological descriptions in the (not yet accomplished) full description of the biological structure and function of the human brain frees the model from the question of 'psychological reality':

> "We may ask whether the linguist's constructions are correct or whether they should be modified or replaced. But there are no meaningful questions about the 'reality' of these constructions -

> their 'psychological reality' (....) - just as there are few meaningful questions about the 'physical reality' of the chemist's constructions, though it is always possible to question their accuracy." Chomsky 1988:8)

This, of course, is correct in the sense that we can never know the object in itself. We can only know the object in the way it appears to our models of knowledge. This is Kant's distinction between 'das Ding an sich' (the thing in itself) and 'das Ding für uns' (the thing for us). But this might as well be an argument for the claim that all sciences are art and hence a hermeneutic approach is the only scientific method, because it reflects the fact that we can only describe the objects of the world to the extent that our models are able to capture them.

But Chomsky chooses another interpretation which leads to the basic method of his linguistic model: abstraction, in order to isolate the object so that it can be described 'in itself':

> data → language → faculty → language → structured expressions (Chomsky 1988: 60)

This model comprises comprehension/acquisition and production. The description of a language starts with structured expressions. In the Chomskyan framework this means starting with isolated sentences produced by an adult competent native speaker (the researcher). On the basis of these samples of the language, the linguist abstracts a generative grammar that uses a limited set of elements and rules to generate an infinite number of (grammatical) sentences in the described language:

> "It is the task of describing a real object in the real world, the language that is represented in the mind/brain of the mature speaker of a language."(Chomsky 1988: 61).

The next step in the description (the next level of abstraction) is the level of abstract principles underlying all possible human languages. This is the 'universal grammar' or the 'language faculty'.

The description of the grammar of a given language is a description of the language faculty after it has been exposed to specific linguistic input ('data' in the model):

> "Universal grammar attempts to formulate the principles that enter into the operation of the language faculty. The grammar of a particular language is an account of the language faculty after it has been presented with data of experience; universal grammar is an account of the initial state of the language faculty before any experience." (Chomsky 1988: 61)

Therefore, the task of the linguist is, through abstraction from the 'real world' of a specific language, to extract the universal rules underlying any possible human language. In doing so the researcher reaches the 'thing in itself', the pure innate language capacity that distinguishes human beings from all other species. This capacity is part of the genetic inheritance, and, as such, part of the mind/brain. It is only a logical consequence of the model when Chomsky describes his project as an investigation of the 'language organ':

> "The principles that determine the nature of the mental representations and operations that apply to them form a central part of our biologically determined nature. They constitute the human language faculty which we might regard as an organ of the mind/brain."(Chomsky 1988: 131)

Although this description of the human language faculty is metaphorical (and hence art), it is in accordance with the basic biological understanding. But this metaphor has far-reaching consequences for the question of learning and learnability.

Acording to this theory, it is not possible to actually learn a language and a theory of learning in general does not exist. The argument is, contrary to the constructivist view, that it is not possible to learn something that you 'do not already 'know'; that is, it is impossible to develop qualitatively new structures in the internal representation. Acquisition of competence in a language is not learning but growth and unfolding of preexisting structures when exposed to linguistic input. The language organ develops just like any other organ of the body:

> "Language learning is not really something the child does: it is something that happens to the child placed in an appropriate environment, much as a child grows and matures in a predetermined way when provided with nutrition and environmental stimulation." (Chomsky 1988: 24)

Here the preprogramming of language development is stressed. At the same time, it is acknowledged that the growth of the 'language organ' is not independent of the exposure to environmental factors ('data'). Contrary to constructivist models, the influence of the environment on the initial state of the mind/brain cannot change the structure of the inherited genetic representation, but is considered essential for the unfolding of it.

In the next chapter we shall look at the role of the environment in the development of the mental representation from the initial state 's^0' to the final state 's^i'.

2.2 Minimal concepts and functional abilities

Piaget's concept of knowledge acquisition contains both empiristic and rationalistic elements (Cf. Inhelder 1962, Piaget1970, 1972). On the empiristic side, experience is seen not only as unfolding or influencing already existing knowledge, but also as being substantially involved in building this knowledge up. However, in contrast to the

empiristic view, the individual is not seen a passive experiencer, but must act on his environment in order to gain knowledge. In other words, an individual has to influence or transform an object, either by direct physical influence (e.g. moving it) or by relating it to other objects. Piaget refers to these processes with the terms 'simple' and 'reflective abstraction':

- In doing simple abstraction, an individual abstracts from the objects. For example, he takes a stone in the hand and realizes that the stone is heavy and that weight generally depends on volume.

- In doing reflective abstractive abstraction, the individual abstracts from actions which he carries out with the objects. Thus, a child can put a certain amount of pebbles in a row, a circle etc. and whenever he counts them he realizes that the sum is the same. He has recognized the commutative principle.

In both simple and reflective abstraction, actions are carried out. In the one instance the individual abstracts directly from the object and in the other from the action. Of particular importance to the Piagetian idea is that actions can be interiorized, and if necessary, related actions can be coordinated. The developing ability of interiorization and coordination is assumed to be the major indicator of cognitive growth.

On the rationalistic side, Piaget asks two questions: What initiates a child's action on an object? How can a child carry out actions without having any experience?

These questions lead to the particular biological view of his theory. The development of each organism, ontogenetically and phylogenetically, is regarded as a process of adaptation to its environment. This process is not restricted to the physical parts or functions of the body, but includes the human mind as well (Piaget 1967, 1975). Thus, initiation of actions is viewed as deriving from adaptive needs. On the other hand, some simple concepts of action, such as sucking

and grasping, are supposed to be innate. The functional exercising of these actions serves as a first basis for carrying out actions by which knowledge can be gained.

In Piagetian terms, these reflex concepts are schemas which will be modified and enriched in the course of development. Generally, a schema develops from an operative aspect of action and a figurative aspect which is concerned with the representation of states. (Cf. Piaget 1977). Apart from the original reflex schemas, a child is endowed with certain perceptual abilities (which mature and develop) and some very general information processing capacities. These information processing capacities allow for storage and integration of experiences, as well as for accomodation of existing concepts to stimuli not yet fully capable of being integrated.

This is the fundamental difference between the two theories. In the Piagetian framework on the basis of minimal inherited knowledge is build up through the individual's interaction with its environment. The Chomskyan model assumes a rich set of build-in concepts which are unfolded through the individual's exposure to a given environment. The next chapter will develop the consequences of these two opposed views on the initial state of the mind.

3. Individual and Environment

3.1 The language faculty and the environment

Although in Chomsky's model the influence of the environment cannot change the structure of the inherited representation, it plays an important role in the growth of the 'language organ'; it is a necessary, but, as we shall see, far from sufficient condition.

The basis of Chomsky's theory since his critique of behaviorism is the 'poverty-of-stimulus' argument. According to this argument, the environment does not give the learning child enough input data to account for the astonishing speed, complexity and extent of the L1-acquisition. Therefore, one has to postulate an innate creative com-

ponent that enables the child, in a very short time, to produce an infinite number of sentences with a limited inventory.

Chomsky not only rejects the stimulus-response theory of behaviorism, but also refuses the mentalistic hypothesis-testing model. According to this model, the learner acquires competence in the target language through a series of hypothesis forming and testing procedures.

An important part of this model is feedback on the language production of the learner from the environment. But due to a very narrow feedback definition in evaluating this framework, according to which only explicit negative feedback on grammatical errors is considered relevant, Chomsky rejects the importance of feedback for the language acquisition process.

In his understanding, feedback is only negative in the sense that certain forms and structures do not exist. It is positive in that the environment provides the learner with model sentences that the language faculty can process:

> "Presented with data, the child, or more specifically the child's language faculty, forms a language, a computational system of some kind that provides structured expressions of linguistic expressions that determines their form and meaning." (Chomsky 1988: 60)

The environment has a triggering effect on the child/learner. This is only possible if the language faculty in itself contains all the structural possibilities of any human language. These logical principles are the parameters that define and limit the possible linguistic structures of the 'language organ':

> "All of this makes sense from a logical point of view, and it is a fact of some interest that a natural logical structure is directly represented in the mental representations that underlie expressions of language (...). The human mind works in its own specific

> manner, constructing mental representations that happen to reflect quite directly the structure of certain logical systems." (Chomsky 1988: 90)

From a Kantian point of view this is not at all surprising. It is logical in the sense that this 'natural logic' is not part of the mind/brain, but rather a part of the descriptive system imposed on it. It is not surprising either that the computational system is described in formal mathematical terms which make the question of 'psychological reality' irrelevant inside the system. But this is not a 'natural logic' of the mind/brain structure; it is the logic of the model that describes the language faculty.

According to this model, the initial state 's^0' contains all logically possible parameters. Through the learner's interaction with the environment some of these latent possibilities are fixed and others excluded. This explains why the child, in a very short time, is capable of learning his mother tongue. The child does not really have to learn everything from scratch because he already 'knows' the possibilities. Therefore, his task is reduced to setting the right switches in the right position:

> "We may think of the language faculty as a complex and intricate network of some sort associated with an array of switches that can be in one of two positions (....). The switches are the parameters to be fixed by experience. The data presented to the child learning the language must suffice to set the switches one way or another." (Chomsky 1988; 63)

From a learning point of view this looks similar to the black box of behaviorism. The difference is that in behaviorism the child is programmed by the environment and in the Chomskyan mentalism by his genetic inheritance. Neither of them seems to offer a description of the cognitive processes that lead to the "fixing of the switches in the right position'.

But maybe Chomsky's theory offers an explanation in the descrip-tion of the relationship between the language faculty and other cog-nitive systems. We shall turn to this question in the next chapter.

3.2 Selfregulation and knowledge acquisition

According to Piaget, the process of knowledge acquisition is determined by the individual's tendency to balance out disequilibria between himself and the environment. He assumes three kinds of disequilibria which lead to regulative processes of knowledge acquisition (Cf. Piaget 1967, 1970, 1975):

1. The most 'simple' disequilibrium in Piagetian terms (Cf. Piaget 1980a) occurs in the process of assimilation. This process is the individuals tendency to incorporate (assimilate) stimuli into existing schemas. For example, a child tries to to use his original schema for sucking at his mother's breast to suck his thumb. Here a disequilibrium results from the different shape of the thumb and makes slightly different sucking movements necessary. This modification of the original schema is called accomodation. Usually stimuli are never exactly the same and thus, accomodation always accompanies assimilation. However, since there can be no accomodation without assimilation, no behavior of an individual is absolutely new; it always has its roots in old structures.

2. In the human mind, different schemas exist simultaneously and can be in dialectical competition. That is, an individual applies to one stimulus different schemas which exclude each other. In other words, an individual establishes a thesis and an antithesis, and thus is confronted with a disequilibrium. If the individual solves this disequilibrium by a synthesis we have a qualitative change; the two competing schemas are integrated on a higher level.

272

3. If the just described process of integrating competing schemas on a higher level is valid for more than one single case, we can speak of integrative equilibration. This means that the new schema can be applied appropriately in different situations, is generalizable, and is permanent. In other words, the individual has gained the ability to apply 'higher level knowledge' on a broad front. According to Piaget, integrative equilibration characterizes the development to higher cognitive states.

These three kinds of equilibration can be understood as a hierachy in which the process of assimilation and accomodation underlies the two other kinds of self regulation. In the equilibration depending on competing schemas, old schemas are the starting point for a synthesis and represent the assimilative aspect, whereas the synthesis itself, i.e. the integration of competing schemas, is a particular kind of accomodation. Since integrative equilibration, the third form we mentioned, is obviously based on the dialectical process, it also depends on the interplay of assimilation and accomodation.

This interplay displays Piaget's attitude towards the relationship between the individual mind and the environment. An individual can understand his environment only to the extent that some assimilation is possible. Thus, if one hears a foreign language which he cannot understand, he does not have the capacity to assimilate stimuli, i.e. he will not have a respondence competence (let us not consider that paralinguistic features could be assimilated).

The ability to understand the environment is limited by assimilation structures. Without environmental stimuli which make accomodations nessecary we do not have development of the cognitive structures of the individual's mind. So equilibration is the most basic motivational factor in the developmment of knowledge acquisition (Cf. Furth 1977b, Piaget 1978, Piaget 1987).

4. Learning and Cognitive Development

4.1 The language faculty and cognition

In Chomsky's theory, the child's rapid and extensive acquisition of competence in his first language is, as we have seen, a strong argument for the theory of innateness of the language faculty. But when it comes to the substantiation of the claim through the analysis of actual language acquisition data, Chomsky himself does not have much to say. His interest lies not in the description of the acquisition process, but in an analysis of 'the language that is represented in the mind/brain of the mature speaker of a language'.

However, it is obvious that neither the child nor any other language learner starts out speaking in grammatically complete sentences: Apparently there are problems setting the switches in the right position. In order to account for these developmental problems, the theory is expanded in two directions. First a distinction is made between core and periphery grammar and secondly, as a consequence thereof, between unmarked and marked elements/structures:

> "[....] it is reasonable to assume that UG determines a set of grammars and that what is actually represented in the mind of an individual even under the idealization to a homogenous speech community would be a core grammar with a peripheri of marked elements and constructions."(Chomsky 1980b: 8)

The marked parts are those parts of the grammar that are not in accordance with the 'natural logic' of the particular language, e.g. exceptions to the 'normal' position of the switches.

The unmarked core is the easy solution for the learner, because this part of the grammar is directly accessible to the language faculty, while the marked elements/structures are more difficult to process. One would expect the unmarked core to be acquired first, but this is not always the case.

In order to account for this, another distinction between 'acquisition' and 'development' is introduced. 'Acquisition' is determined by

the language faculty while 'development' is the actual chronological process of acquiring the language. 'Development' is influenced by other cognitive factors, labeled 'channel capacity', such as memory and processing capacity, as well as by environmental factors such as frequency. Thus 'development' mirrors linguistic performance and is not in the scope of universal grammar. It, i.e. documented language acquisition data, is an unreliable measurement of 'acquisition':

> "We would expect the order of acquisition of structures in language acquisition to reflect the structure of markedness in some respects, but there are many complicating factors, e.g. processes of maturation may be such as to permit certain unmarked structures to be manifested only relatively late in language acquisition, frequency effects may intervene, etc". (Chomsky 1981: 9)

But if developmental data, because of intervening cognitive and environmental factors, are an unreliable measurement of acquisition, i.e. if it is not possible to use recorded learner data in the description of the language acquisition process, what, then, is left?

The only scientific solution, according to Chomsky, is to fully describe all possible human grammars on the basis of an in depth analysis of the adult native speaker's linguistic competence, the 'natural logic' of the language faculty. But this does not solve the problem we posed in the preceding section. It brings us back to the origin of the problem:the abstraction from the real world of a language.

In order to make the project 'real scientific', Chomsky excludes all the factors of interest for a psycholinguistic analysis of how a learner acquires competence in a first or second language:

> "A criticism that is often voiced is its abstraction from the everyday world. Competence is separated from performance, grammatical competence from pragmatic competence, acquisition from development, core from peripheral grammar, each removing

> something from the actual language use. (....) some people would dispute whether such abstraction is valid; has the child been thrown out with the bathwater?" (Cook 1985: 8)

In conclusion, universal grammar in Chomsky's sense does not contribute to the solution of the 'learnability problem', because it denies the existence of such a problem in the premises of the theory. This is not to say that the theory hasn't contributed to the description of language, but it is not a model of language acquisition. And the question remains open as to whether it is possible to assimilate this approach into a broader framework without changing the basic assumptions.

In the last chapter we shall look at the consequences of using this model in a theory of second language acquisition without considering its limitations.

4.2 Acquisition of Language via Self Regulation

LA, like the acquisition of any other knowledge, is driven by equilibration which is, as we have mentioned, the most basic motivational factor. This motivation depends on the awareness of disequilibria (Cf. Sinclair 1978).

Basically there are two kinds of awareness: one related to the actional aspect of a schema and one related to the figurative aspect. For example, a six year old child can successfully propel a ping-pong ball forward on a table with reverse spin, so that the ball comes back. Although he can repeat this action several times with the same effect, he is unable to explain this phenomenon (Piaget 1977b). In this case the child has a 'know how knowledge' of how to carry out an action, but he lacks the ability to conceptualize this knowledge in a figurative manner.

Piaget assumes that in complex abilities like this, the figurative conceptual aspect of knowledge lags behind the actional aspect of knowledge for a long time. Awareness, with regard to this actional

knowledge, is success oriented. This means, that the child is aware that he applied means which had the intended effect (Cf. Piaget 1977b, 1987). Awareness of the figurative kind presupposes the realization of concepts which, in form of theses and antitheses, are in conflict with each other.

Although success oriented awareness and conceptual awareness have to be differentiated they are interdependent. Whenever a child is successful or fails in achieving a goal it can be assumed that he will conceptualize certain factors of the situation of success or failure. On the other hand, conceptualization increases success since it improves anticipation and immediate implementation, and broadens the range of stimuli which can be assimilated (Cf. Piaget 1977b, 1978).

The question now is: How does the process of LA from a perspective of self regulation and awareness look? Piaget has not given too much attention to this question and it was only taken relatively late into consideration by H. Sinclair (Cf. Sinclair 1978). In the following section, current research in LA will be interpreted from this perspective.

According to Piaget, the origin of the child's linguistic development is due to his intention to satisfy particular needs (Cf. Piaget 1955, 1987). This means that we have a prevalence of success oriented behavior. This success orientation can be regarded as a permanent problem solving situation that can be described as a hierachical task structure:

"First- order goal.	To express particular intention
Second- order goal.	To decide on topic
Third- order goal.	To formulate a series of phrases
Lower- order goals.	To retrieve lexicon needed
	To activate articulatory patterns
	To use appropiate syntactic rules
	To meet pragmatic conventions"

(McLaughlin 1987:135)

According to such a task structure, whenever a child fails in achieving a higher order goal by chosen linguistic means, there is a need of self regulation, i.e. changing of the means. On the other hand, success makes no changes of existing schemas necessary, but serves as positive feedback, indicating the efficiency of the existing linguistic tools. From this point of view, success depends to a great deal on how the child's utterances match the linguistic schemas of the environment. If the child's utterances are not understood, he will fail in his intention.

But being understood does not mean that the utterances necessarily match the conventional target system of the adult language, because adults use schemas about children's behavior and needs in order to understand deviant utterances. Under these circumstances it can be assumed that there will not be very much linguistic development as long as intentions and needs are reltively simple.

However, human beings are 'social animals' and in the course of their development communicative needs and intentions become more complex. This demands a better matching of utterances to the conventional target system of the adult. Otherwise, understanding will be disturbed.

This part of the self regulatory process cannot account for the whole process of LA, but even at this point, some arguments are provided against the Chomskyan 'poverty of the stimulus' argument. Input which leads to the construction of linguistic knowledge does not have to be in the form of explicit corrections, which are rare (Cf. Brown/Hanlon 1970). Rather, it is the achievement of or failure to reach a goal which provides the important feedback for the child.

This is only part of the story. In order to accomodate their linguistic schemas, children must have some conceptual awareness, i. e. concepts in general and specific linguistic concepts. Otherwise, failure in achieving goals only leads to a shift from one linguistic tool to another, without developing a particular one.

This necessary conceptual knowledge has its origin, according to Piaget (Cf. Piaget 1962, 1967), in the functional exercising of the in-

nate reflexes. In order to establish concepts beyond these reflexes, the child has to signify those elements to which certain schemas are applicable. For example, objects which can be grasped are signified as graspable. This signification is based on indicies and conditioned behavior, and facilitates the construction of a primitive logic of action. Awareness of linguistic concepts has its origin in this process of signification and later develops by self regulation. This awareness is observable and is displayed in several ways by children:

"1. Spontaneous corrections of ones own pronounciations, word forms, word order and even choice of language in the case of bilinguals.

2. Questions about the right words, the right pronounciation and the appropriate speech style.

3. Comments on the speech of others, their pronounciation, accent and the language they speak.

4. Comments on, and play with, different linguistic units, segmenting words into syllabes and sounds, making up etymologies, rhyming and punning.

5. Judgments of linguistic structure and function, deciding what utterances mean, whether they are appropriate or polite, whether they are grammatical.

6. Questions about other languages and languages in general." (Clark 1978)

According to these indicators, linguistic awareness is well documented starting as early as the age of 1.6 (Sipley/Smith/Gleitmann, cf. the overviews of Clark and more recently Tummer/Harriman).

Different authors have pointed out that this conceptual linguistic awareness leads to conflicts and contradictions between the meaning a child wants to convey and his knowledge of the forms by which these meanings are conveyed (Cf. Ervin-Tripp 1973, MacWhinney 1985, Sinclair 1978). Basically it is claimed that the child is aware that the applied morpho-syntactic or phonetic forms do not absolutely match the meaning which he wants to convey or the conventional, expected forms.

All previous considerations can be applied to receptive behavior as well (Cf. MacWhinney 1985). On the level of success orientation, the child can realize his success or failure in reception; on the conceptual level he can realize differences between patterns of his schema and patterns to which he is exposed.

Summarizing, we can say that permanent conflicts and contradictions in production and reception, along with success, are the basic factors of self regulation in LA. Self regulation is the motor of language development, which is characterized by a permanent construction and restructuring of schemas. These schemas have their origin in both innate reflexes and the process of signification.

Leaving the orthodox Piagetian path even more, we can regard linguistic knowledge as one of many domains of knowledge (Cf. Karmiloff-Smith 1986). However, the developmement of all domains follows common phases.

The first phase is dominated by success orientation. In this phase, several components of a hierachical task structure are mastered, but there is no overall organization.

The second phase is characterized by the attempt to organize knowledge units by unifying and simplifying in order to gain control over the knowledge schemas. The second phase is driven by internal processes, whereas the first phase is driven by environmental feedback.

Finally, in the third phase, internal processes and environmental feedback are integrated into one system.

According to these considerations, the dominance of success oriented self regulation is the starting point of knowledge acquisition. Conceptual self regulation comes more and more into play later. The third phase in Karmiloff-Smith's model is, in Piagetian terms, characterized by integrative equilibration, but this integration is seen as related to a general tendency in human beings which is not mentioned by Piaget: the tendency to gain control over the knowledge schemas.

In this model, in contrast to Chomsky, general as well as linguistic concepts are mainly the result of construction, and not innate parameters which are only fixed. Environmental stimuli contribute creatively to the establishment of concepts.

5. Cognitive Models and Second Language Acquisition

5.1 Universal grammar and Krashen's 'Input Hypothesis'

The aim of this last chapter is to consider some of the main consequences of the the theory of universal grammar in a model of language acquisition. Krashen's proposal has been chosen because it explicitly draws on Chomsky's conception of universal grammar and in the same way claims to offer a complete 'solution' to the 'learnability problem'.

It may at first seem strange that a theory entitled 'the Input Hypothesis', in order to 'prove' its claims, would refer back to a model that in its core isolates the 'language organ' from all other factors, including input. As we shall see below, this is possible only because Krashen's model focuses on specific parts of the original model while ignoring others.

Krashen's model consists of 5 hypotheses:

1. The Acquisition-Learning Hypothesis

There are two independent ways of acquiring competence in a second language. Learning is a conscious process that results in explicit knowledge of rules ('knowing about'). Acquisition is sub-conscious

and leads to implicit 'knowing how', much in the same way the child acquires his first language.

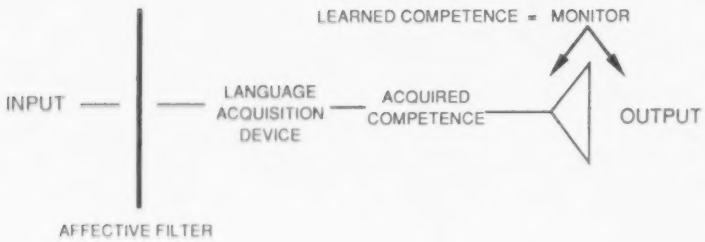
2. The Natural Order Hypothesis
Linguistic structures are acquired (not learned) in a predictable natural sequence. The order of acquisition is determined by the build-in 'Language Acquisition Device.

3. The Monitor Hypothesis
Utterances in a second language are produced on the basis of acquired competence while learned competence only functions as an editor (if the speaker knows the rule and is focused on form).

4. The Input Hypothesis
The learner acquires (not learns) a language via comprehensible input.

5. The Affective filter Hypothesis
Affective factors such as lack of motivation, stress etc. may prevent comprehensible input from reaching the 'language acquisition device' (LAD).

This leads to the following model:



This is the same basic model as Chomsky's (p. 7), the difference being that this is a performence model. The affective filter and the monitor reflect this fact.

In its original form, the model's most important hypothesis was the distinction between the two fundamentally different ways of becoming competent in a second language: Acquisition vs Learning.

> "In Chomsky's terms, what I have called 'conscious learning' is a result of a separate faculty of mind, outside the language mental organ and perhaps part of the 'science forming' capacity used for gaining other knowledge as well (....). This is precisely what is claimed: we acquire via comprehensible input, but learn via conscious rule teaching (or discovery)." (Krashen 1985: 24)

This is in accordance with the modular structure of UG described above. Presented with data, the language acquisition device (the language faculty in Chomsky's terminology) processes the linguistic structures and builds up a competence without the learner being consciously aware of it.

But why, then, has the focus of the model changed: "(....) and it has become clearer to me over the past few years that the Input Hypothesis is the most important part of the theory." (Krashen 1985: VI)

In order to understand this one must remember that data in Chomsky's model plays a necessary (but not sufficient) role in the acquisition process. The concept of 'parameter setting' is central, not in the sense that the analysis describes how they are set, but in the sense of describing them after they are set by experience (data/ input). The original model describes competence not performance. Krashen's model, on the other hand, claims to be a performance model. One would therefore expect it to offer a description of how the parameters are set, in order to fill the gap in Chomsky's model.
But this possibility is blocked by the concept of the 'language acquisition device'. This 'mental organ' automatically constructs the mental representations when presented with comprehensible input:

> "We can summarize the five hypotheses with a single claim: people acquire second languages only if they obtain comprehensible input and if their affective filters are low enough to allow the input 'in'. When the filter is 'down' and appropriate comprehensible input is presented (and comprehended), acquisition is inevitable. In fact, unavoidable and cannot be prevented - the language 'mental organ' will function just as automatically as any other organ."(Krashen 1985: 4)

The necessary input condition has now developed into a sufficient condition, and comprehensible input is the (only) key to language acquisition. Contrary to Chomsky's original model, this moves the focus of the theory from a description of the internal mental state to an evaluation of the quality of the environmental influence, without changing the key concept of the inherited language faculty. But then Krashen has nothing interesting to say in his model about the setting of the parameters: It just happens.

Now the theory is neither a competence nor a performance model. It is a model for teaching: How best to lower the affective filter and to trigger the LAD. The LAD is another black box of switches that are set

in the right position by comprehensible input according to the build-in-system.

In his interpretation of the Chomskyan model, Krashen first changes it from a competence to a performance model stressing the importance of input. But by maintaining the LAD hypothesis, he can only evaluate the function of input from an external point of view. The model turns into a teaching model, and we are not any closer to a description of the process of setting the switches. The model states as a fact (the setting of the paramaters) what it was supposed to explain. The result is another black box theory that excludes the fundamental question of learnability: "Invoking innateness only postpones the problem of learnability, it does not solve it."(Putnam, quoted in Chomsky 1972: 184)

In Krashen's theory the child is thrown out before he even gets into the bath water.

5.2 Piaget and Language acquisition Research

The thoughts proposed in this paper are diffent from most of the usual Piagetian research in language acquisition. This paper draws heavily on the core concepts of Piaget's epistemology, emphazising his concept of self regulation, which gained more and more importance in his work after 1965 (Piaget 1967,1975). That which is called here the usual Piagetian research stresses his concept of grand developmental stages. Research in this tradition tries to relate concepts of language to particular developmental stages and asks to what extent these stages are a prerequisite for the acquisition of particular language concepts, such as syntax (Tremaine 1975) or pragmatics (Bates 1976).

The notion of grand stages has been critized from several points of view (Cf. Flavell 1982, Karmiloff-Smith 1986). Thus, findings show that some types of behavior occur earlier than expected by Piaget and that stages of cognitive development seem to be reached at different

times in different domains of knowledge and, therefore, are less general than originally assumed.

A consequence of this critique is the notion of sequences. A general mechanism of knowledge acquisition is postulated - here equilibration - which is characterized by a sequence of acquisitional stages, but restricted to a certain domain of knowledge. These models, like the model of Karmiloff-Smith, are to a large extent reconcilable with Piaget's concept of self regulation. However, they tend to concentrate on the internal processing of the subject without sufficiently considering, in a Piagetian sense, the interaction of subject and object.

Other approaches in language acquisition research tend to concentrate more on the object side. For example, Schumann's acculturation model stresses how the social group influences the rate of language acquisition (Cf. Schumann 1978). Discourse analysis is, in its early versions, particularly interested in how face to face communication and its discourse structure influence the acquisitional process. Although in discourse analysis we have an interactive component stressing communicative interaction, internal processing is virtually ignored (Cf. Hatch 1978 but also the more subject oriented approach of Hatch/Hawkins 1985).

Neither of the research directions quoted here as subject or object oriented, neglects that subject or object orientation should be complemented by the other side and both of them are concerned with variability. This distinguishes them sharply from Chomsky's concept, which excludes interaction between subject and object and disregards variability. A Piagetian framework, as it has been described here, can serve as an integrating tool of language acquisition research for the first as well as for the second language. To put it in Piagetian terms, subject and object oriented research can be equilibrated by this constructivist framework.

The interaction between subject and object and the constructive role which experience from objects plays make knowledge structures of individuals partly idiosyncratic. Therefore the schemas of different

individuals are not identical. On the other hand, similar environments and similar adaptive needs lead to the construction of similar schemas.

Individual styles and variability in speech communities reflect the idiosyncratic component. But even though we have variability, Germans speak German and Danes speak Danish etc. They are speakers of one language and have similar general schemas as far as their language knowledge is concerned.

The consequence of this point of view for second language acquisition research is that there is not one natural route for the acquisition of language. On the subject side everybody starts with different schemas and on the object side everyone is exposed to different environments. This contributes in a variable way to the acquisition of language knowledge.

Moreover, everybody has different adaptive needs which lead to a variety of self regulative processes. This means, in order to determine how second language acquisition takes place, the subject and object sides, with their idiosyncratic and generalizing aspects, need to be investigated. A priori predictions are much more complicated than in a theory which assumes universal innate structures which are triggered and then unfold already existing knowledge. Predictions from this point of view are only possible if the interplay of subject and object is evaluated, and they are restricted to small samples of persons who can be assumed of having similar schemas, similar exposure and interaction with their environment, and similar adaptive needs.

From the point of teaching, only one universal aspect of Piaget's model is of particular importance: the functional abilities of information processing. Thus, not only do stimuli have to be capable of being assimilated, but the activity of the student, in the form of conflict and contradiction, must be considered as a central tool in teaching. These didactic ideas are by no means new. They go back at least to Herbart or Dewey's educational conceptions. They are also in accordance with some of Krashen's teaching proposals, but Krashen

justifies these proposals with a theory which explicitely excludes learning theories.

6. Conclusion

Chomsky's model is considerably in debt to its philosophical commitments. Arguing along the Cartesian lines, he assumes the separation of subject and object. However, the ultimate goal is the study of the subject isolated from all other factors. Following the Cartesian view, he assumes that knowledge is basically innate and that the object plays no substantial role besides that of a trigger in knowledge acquisition. The Cartesian question of how the immaterial mind can be influenced by the material brain is allegedly 'solved' by the equation of mind and brain. The consequence of this reduction is the claim of innate universal structures that excludes the investigation of environmental influence and individual variation.

In second language acquisition research this leads to a closed system that in its theoretical foundations neglects important areas in linguistics and cognitive psychology. The problem with this exclusion is apparent in Krashen's model. On the one hand, the model is based on Chomsky's reductions, and on the other, it tries to take into consideration what is theoretically excluded in the Chomskyan approach. Moreover, what is excluded by Chomsky is now supposed to be explained by the Chomskyan notions.

The Piagetian model, in its Kantian tradition, can be regarded as a synthesis of empiricism and rationalism. Acquisition of knowledge is a constructive process in which individual and environmental stimuli are interactionally involved. In contrast to Chomsky, the universal component is not seen as a relatively broad set of innate knowledge structures. Rather, Piaget emphazises particular innate processing abilities. The interaction of these processing devices with environmental stimuli leads to a variety of knowledge structures of different individuals in different environments.

Language acquisition has to be seen between these individual and universal components, and their interaction. As described in chap. 4.2, the consideration of these components is essential in language acquisition research. The Piagetian framework displays a seminal power to integrate subject and object oriented research.

The openness and integrative power of this approach makes it a more promising framework for research in language acquisition than the reductionist Chomskyan theory.

7. References

Bates, E. (1976). Language and Context. The Acquisition of Pragmatics. New York: Academic Press.

Bergson, H. (1901). Matter and Memory. New York.

Brown, R./Hanlon, L. (1970). Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In Hayes, J. R. (ed): Cognition and the Development of Language. New York: Wiley.

Chomsky, N. (1972). Language and Mind. New York: Harcourt Brace Jovanovish.

Chomsky, N. (1980a). On Cognitive Structures and their Development. In: Piatelli-Palmarini (1980), 35 - 52.

Chomsky, N. (1980b). Rules and Representations. Oxford: Basil Blackwell.

Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding. Dordrecht: Foris

Chomsky, N. (1985). The concepts and Concequences of the Theory of Government and Binding. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Chomsky, N. (1988). Language and Problems of Knowledge. Cambridge, Mass: The MIT Press.

Clark, E. V. (1978). Awareness of Language: Some Evidence from what Children say and do. In: Sinclair et al. (eds): 17 - 44.

Cook, V. (1985). Universal grammar and Second Language Learning. Applied Linguistics 6/1: 2 -18.

Ellis, R. (1985). Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Ervin-Tripp, S. (1973). Some Strategies for the First two Years. In: Moore, T. E. (ed) (1973). Cognitive Development And the Acquisition of Language. New York: Academic Press.

Flavell, J. H. (1982). Structures, Stages, and Sequences in Cognitive Development. In: Collins, W. A. (ed). The Concept of Development. The Minnesota Symposion on Child Psychology, Vol. 15. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Furth, H. G. (1981). Piaget and Knowledge. Chicago: University of Chicago Press.

Hatch, E. (ed)(1978). Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House.

Hatch, E./B. Hawkins (1985). Second language acquisition: an experiental approach. In: Rosenberg, S. (ed). Advances in Applied Linguistics. New York: Cambridge University Press.

Krashen, St. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. London: Longman.

Hegel, G. W. F. (1972). Phänomenologie des Geistes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Inhelder, B. (1963). Some aspects of Piaget's genetic approach to cognition. In: Furth (1981): 22 - 39.

Kant, I. (1967). Kritik der reinen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Karmiloff-Smith, A. C. (1986). Stage/Structure versus Phase/Process in Modeling Linguistic and Cognitive Debelopment. In: Levin, I. (ed). Stage and Structure. Reopening the Debate. Norwood, N.J.: Alex.

Krashen, St. D./T. Terrell (1983). The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon Press.

Locke, J. (1979). An essay concerning human understanding. Oxford: Oxford University Press.

MacWhinney, B. (1985). Hungarian Language Acquisition as an Exemplification of a General Model of Grammatical Development. In: Slobin, D. I. (ed). The Cross Linguistic Study of Language

Acquisition., Vol. 2. Theoretical Issues. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

McLaughlin, B. (1987). Theories of Second Language Learning. London: Edward Arnold.

Piaget, J. (1955). The Language and Thought of the Child. New York: Meridan Books.

Piaget, J. (1962). Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: Norton.

Piaget, J. (1967). Biology and Knowledge. Chigaco: University of Chicago Press.

Piaget, J. (1970) Piaget's Theory. In: Mussen, P. H. (ed), Carmichael's Journal of Child Psychology. London: John Wiley.

Piaget, J. (1972). the Principles of Genetic Epistemology. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1975). L'equilibration des structures cognitives. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1977a). The Role of Action in the Development of Thinking. In: Overton, W. F. (ed), Knowledge and Development, Vol. 1. Advances in Research and Theory. New York: Plenum Press.

Piaget, J (1977b). The Grasp of Consciousness. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1978). Success and Understanding. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Piaget, J. (1987). Possibility and Necessity, Vol. 1. The Role of Possibility in Cognitive Development. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Piatelli-Palmarini, M. (ed) (1980). Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Schumann, J. H. (1978). The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition. Rowley, Mass: Newbury House.

Shipley, E. F./L. S. Smith/L. R. C. Gleitmann (1969). A study in the acquisition of language: Free responses to commands. Language 45: 322 - 342.

Sinclair, H. (1978). Conceptualization and Awareness in Piaget's Theory and its implication to the Child's Conception of Language. In: Sinclair/Jarvella/Levelt (eds): 191 - 200.

Sinclair, A./R. J. Jarvella/W. J. Levelt (eds.) (1978). The child's conception of language. Berlin: Springer.

Tremaine, R. V. (1975). Syntax and Piagetian Operational Thought. A Developmental Study of Bilingual Children. Washington D.C.: Georgetown University Press.

Tummer, W. E./M. L. Herriman (1984). The Development of Metalinguistic Awareness. A Conceptual Overview. In: Tummer, W. E./H. C. Pratt/M. L. Herriman (eds). Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research and Implications. Berlin: Springer.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.

Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.

Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.

Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 10

Odense 1988

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på FLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 11

Johannes Wagner & Uwe Heim Petersen

Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen

EST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition. Two Perspectives.

Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen

Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.[1]

Arbeitspapier 1 des Projekts
Interaktion i forhandlinger i interkulturel perspektiv

1.	Zum Entstehungshintergrund dieses Artikels	3
2.	Der Begriff Verhandlung in der Literatur	4
2.1.	Forschungsmethodische Ansätze	4
2.2.	Definitionen	6
3.	Eine handlungsorientierte Definition von Verhandlungen	10
3.1.	Aspekte der Definition	11
3.1.1.	Kooperation und Konkurrenz	12
3.1.2.	Zur Verlaufsstruktur von Verhandlungen	13
4.	Weiterführende Fragestellungen	16
5.	Literaturnachweise	18

1 Wir danken Pia List, die eine frühere Version dieses Artikels bei der GAL Tagung 1989 in Passau vorgestellt hat, für hilfreiche Kommentare und Kritik.

BEST COPY AVAILABLE

Was sind Verhandlungen? In der Tagesschau stellen sie sich folgendermaßen dar: Gestandene Männer fahren in großen Autos vor, verschwinden durch gläserne Türen, die hinter Ihnen sorgfältig geschlossen werden (Ausschluß der Öffentlichkeit) und erscheinen nach einem Bildschnitt - Stunden später - wieder in der geöffneten Tür. Nach einem nichtssagenden Kommentar vor laufender Kamera steigen die Akteure wieder in die vorgefahrenen Autos. Die eigentlichen Verhandlungen erscheinen auf dem Bildschirm nur als Bildschnitt.

Allen Verhandlungen scheint gemeinsam zu sein, daß sie das Licht der Öffentlichkeit scheuen: Oder können Sie sich vorstellen, daß Iran und Irak oder Gesamtmetall und IG Metall vor laufender Kamera verhandeln oder daß Ausschußverhandlungen des Bundestags direkt übertragen werden?

Wir haben bis jetzt Verhandeln als Alltagsbegriff verwendet, der sich auf sehr verschiedene Aktivitäten beziehen kann. In seiner Essenz geht es immer darum, daß sich mindestens zwei Akteure verbal abstimmen. Dabei gilt ein gewisser Grad an Formalität, man wird kaum sagen können, daß Kinder darüber verhandeln, was sie spielen wollen, bzw. daß Ehepartner darüber verhandeln, was sie im Urlaub machen wollen. Wenn sich Paare jedoch auf eine Scheidung zubewegen, können sie durchaus miteinander verhandeln. Verhandlungen finden statt zwischen Staaten, Parteien, Verbänden, Institutionen, Organisationen, Firmen, vor Gericht, insgesamt: In der öffentlichen Sphäre, aber unter Ausschluß der Öffentlichkeit. Uns geht es in diesem Artikel vor allem darum, Begriff der Geschäftsverhandlung präzise zu definieren. Als wissenschaftlichen Begriff werden wir ihn notwendigerweise enger als den Alltagsbegriff definieren und uns damit nur noch auf eine Teilmenge von dem beziehen, was alltagssprachlich als Verhandlung bezeichnet wird. Der Unterschied zwischen dem, was man alltagssprachlich Verhandlungen nennt - also beispielsweise zwischen politischen Verhandlungen, Gerichtsverhandlungen und geschäftlichen Verhandlungen - ist so groß, daß man diese Aktivitäten einzeln und institutionsspezifisch definieren muß, wobei Überlappungen unvermeidbar sind.

Zur Gliederung dieses Artikels: Im ersten Abschnitt werden wir kurz die Rahmenbedingungen darstellen, unter denen dieser Artikel entstanden ist. Im zweiten werden wir forschungsmethodische Herangehensweisen an den Begriff Geschäftsverhandlung skizzieren und anschließend verschiedene Definitionen vom Verhandeln aus der vorliegenden Literatur referieren und diskutieren. Im dritten Abschnitt werden wir eine eigene Definition entwickeln, deren zentrale Elemente anschliessend ausführlicher behandelt werden. Im Abschnitt 4. werden wir kurz ansprechen, welche Konsequenzen unsere Definition für die Auswahl von empirischen Daten hat sowie Desiderata herausarbeiten, die wir in späterem Artikeln behandeln werden.

1. Zum Entstehungshintergrund dieses Artikels

Hintergrund für diesen Artikel sind zwei Projekte, die an der Universität Odense durchgeführt werden: **Interaktion i forhandlinger i interkulturel perspektiv** (Verhandlungsinteraktion in interkultureller Perspektive) und **Kommunikative Handelshindringer** (Kommunikative Handelsbarrieren). Beide Projekte stehen im Zusammenhang mit einem seit 8 Jahren bestehendem Kombinationsstudium aus Betriebswirtschaft und Fremdsprachenfächern. Hier werden Betriebswirte mit einer sehr hohen Sprachkompetenz entweder im Deutsch oder Französisch oder Englisch ausgebildet (demnächst auch Spanisch). Seit Jahren gibt es in diesem Studium Probleme mit dem fremdsprachlichen Teil, die damit zusammenhängen, daß es zwar eine lange Tradition der Beschäftigung mit geschriebener Fachsprache gibt, aber wenig zur gesprochenen Fachsprache in der Wirtschaft. Entsprechend wenig berufsspezifisches Unterrichtsmaterial liegt vor.

Das Projekt **Verhandlungsinteraktion in interkultureller Perspektive** befasst sich zum einem mit theoretischen Aspekten. Hierunter zählen wir Arbeiten wie die vorliegende, die an die Handlungsanalyse westdeutscher Prägung anschließt (vgl. beispielsweise Ehlich & Rehbein 1986) sowie linguistisch-deskriptive Untersuchungen, die z.Zt für das Spanische durchgeführt werden (vgl. Grindsted 1988). Zum anderen werden in dem Projekt Trainingsverfahren und -materialien entwickelt (Blom, in Vorbereitung). Dabei gilt als Grundprinzip die Auffassung, daß Verhandeln selbst nicht Lernziel sein

kann, da der Gegenstand als Lernobjekt zu komplex ist und darüber hinaus mit zentralen Faktoren der Persönlichkeit verknüpft ist, die im Unterrichts- oder Trainingszusammenhängen nicht unmittelbar beeinflußt werden können. Stattdessen können geeignete Trainingsverfahren Lernende für zentrale Aspekte von Verhandlungsprozeßen sensibilisieren und Lernprozeße in Gang setzen.
Das Projekt **Kommunikative Handelsbarrieren** erfaßt und beschreibt Kommunikationsprobleme zwischen deutschen und dänischen Firmen, wobei unterschiedliche kulturelle Verhandlungsstile eine große Rolle spielen.

2. Der Begriff Verhandlung in der Literatur

2.1. Forschungsmethodische Ansätze

Geschäftsverhandlungen sind sehr komplexe Interaktionen, die zum einen unter ökonomischen Gesichtspunkten analysiert werden können (Gegenstand der Verhandlung), zum anderen unter sozialpsychologischen (Beteiligte, Dynamik des sozialen Prozesses) und schließlich unter sprachlich-kommunikativen Aspekten (Fachsprache, Sprachgebrauch, Diskursform, Dynamik des Handlungsprozesses). Diese drei unterschiedlichen Perspektiven haben denn auch zu unterschiedlichen Forschungsansätzen geführt. Dabei sind der "business approach" und der sozialpsychologische Ansatz jeweils durch eine umfassende Literatur vertreten, die sich jedoch nicht auf eine empirische Beschreibung von sprachlicher Interaktion einlässt. Ihr eher kategorisierender und quantifizierender Ansatz geht auf die Tradition der etablierten Kommunikationstheorie amerikanisch-behavioristischer Prägung zurück. Zum sprachlich-kommunikativen Ansatz gibt es nur wenige aktuelle Arbeiten. Lampi (1986) vertritt eine mehr diskursorientierte Richtung, während Stalpers (1987) einen eher linguistischen Ansatz repräsentiert.
Allerdings fließen kommunikationstheoretische Überlegungen notwendigerweise in jede Verhandlungsforschung ein, die etwas über interaktionelle Prozesse aussagen will. So findet man Versuche, sozialpsychologische Fragestellungen wie das interdependente Verhalten der Interaktanten oder das Interesse an Hintergrund und persönlichen Differenzen zwischen den Verhandlungspartnern in dreidimensionalen Modellen zu erfassen, die sich letzten Endes auf sprachlich-kommunikative Modelle, typischerweise das Organon-

Modell von Bühler, zurückführen lassen. Beispielsweise bestimmen Bass & Dunteman (1960, hier nach Lampi 1986:19) die drei Dimensionen, die das Verhalten in der sozialen Interaktion regulieren, als Funktionen des Selbst, der Interaktion und der Aufgabenorientierung. Individuelle Bedürfnisse und Soziabilität (d.h.: das Bestreben, sozial befriedigende Beziehungen zu anderen Gruppenmitgliedern aufrecht zu erhalten) zusammen mit dem Bedürfnis, eine Aufgabe auszuführen und zu bewältigen, seien die drei Kräfte, die Gruppenverhalten kontrollieren und organisieren. In Analogie zur Entscheidungspyramide, die bei Entscheidungsprozessen im Management verwendet wird, verwendet Lampi (1986:20) die drei Dimensionen bei der Analyse von Verhandlungen als 'Pyramide der sozialen Interaktion des Verhandelns'.

Die Konzeption der Interaktionspyramide taucht auch im "business approach" auf, so z.B. in Arbeiten, die sich eng an die Spieltheorie anlehnen. In Analogie zu der mit mathematischen Modellen operierenden Spieltheorie wird die Verhandlung als eine Problem- und vor allem Konfliktlösungssituation gesehen, die entweder als strikt kompetitiv (Nullsummenspiel), als strikt kooperativ (Nicht-Nullsummenspiel) oder als eine Kombination von beiden identifiziert werden kann (vgl. dazu Abschnitt 3.1.1.). Selbstorientierte Verhandelnde sollen demnach zu einer kompetitiven Strategie neigen, während interaktionsorintierte Partner eher einer kooperativen Strategie folgen. Aufgabenorientierte Interaktanten bevorzugen eine Verhandlungsstrategie die auf dem Kontinuum zwischen Kompetition und Kooperativität angesiedelt ist.

Da Verhandlungsforschung in allen drei genannten Ansätzen stark anwendungsbezogen ist, gibt es keine scharfe Trennunglinie zwischen deskriptiven und normativen Arbeiten. Zu den extremen Beispielen für normative Darstellungen gehören die "Verhandlungsknigges", die man in jeder Bahnhofs- und Flugplatzbuchhandlung findet und deren populärwissenschaftlicher und/oder prätheoretischer Ansatz strikt anwendungsorientiert ist. In diesen Büchern werden Empfehlungen gegeben, wie man sich in Verhandlungen optimal zu verhalten habe.

Aber auch in Arbeiten, die sich als anwendungsorientierte Darstellungen von Verhandlungen auf analytischer Grundlage verstehen, verschwimmen die Kriterien der Analyse häufig hinter der leser-

orientierten Vermarktung von Rezepten. Ein Beispiel hierfür ist das Buch von Fisher & Ury, sicher eines der erfolgreichsten, aber auch besten Darstellungen dieser Art (6 Auflagen der deutschen Ausgabe in vier Jahren). Ein Blick ins Inhaltverzeichnis zeigt einige charakteristische Überschriften:

- Nicht um Positionen feilschen.
- Menschen und Probleme getrennt voneinander behandeln.
- Auf Interessen konzentrieren, nicht auf Positionen.
- Entwickeln Sie Entscheidungsmöglichkeiten (Optionen) zum beiderseitigen Vorteil.
- Und wenn sie schmutzige Tricks verwenden? Wie man zähe Verhandlungspartner zähmt.

Fischer & Urys Buch versteht sich als handlungsorientierter Ratgeber, der auf einem empirischen Projekt mit großem Namen (Harvard negotiation project) aufgebaut ist. In der vorliegenden Form kann diese Arbeit aber kaum als Beispiel für deskriptive Verhandlungsforschung gelten, da sie die für eine empirisch orientierte Sprach- und Kommunikationsforschung geltenden strengen Maßstäbe für begriffliche und konzeptuelle Klarheit der Analyse nicht erfüllt.

Darstellungen dieser Art versuchen, möglichst viele verschiedene Aspekte von Verhandlungen in den Griff zu bekommen und reichen daher häufig von sozialen Verhaltensnormen über Gewinnstrategien bis hin zur Geschäftsethik. Wir wollen an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung der Literatur verzichten und verweisen auf die Arbeit von Lampi (1986) als einen ersten überzeugenden Versuch, die verschiedenen methodischen Ansätze der Verhandlungsforschung darzustellen und für ein kombiniertes diskurs- und konversationsanalytisches Modell nutzbar zu machen. Wir werden in Abschnitt 2.2. eine Reihe von Definitionen für Verhandlungen aus der Literatur kritisch behandeln, um uns danach einer eigenen Definition anzunähern.

2.2. Definitionen

In der angelsächsischen Literatur wird negotiation häufig breit für Interaktionen in der Privatsphäre und in der Öffentlichkeit verwendet. Beispielsweise definiert Schatzki (1981:27)

> negotiation as an exchange between people for the purpose of fulfilling their needs ... It means that every negotiation is a trade. You give something to get something in return.

Unscharfe Definitionen dieser Art mögen dazu beigetragen haben, daß der Begriff von **negotiation** auch in die Literatur zur sprachlichen Interaktion eingeflossen ist. Hier erscheint **negotiation of meaning** als ein, wenn nicht der zentrale Terminus. In der deutschsprachigen Literatur wird dieser Begriff als **aushandeln** übersetzt, was weniger Verwirrung stiftet. Im Kontext unserer diskursorientierten Analyse von Verhandlungen erscheint es uns wesentlich, **aushandeln** von dem uns interessierenden Begriff **verhandeln** abzugrenzen. Wir greifen dabei auf Dieckmann & Paul (1983) zurück, die der Begriffsgeschichte von **aushandeln** und **verhandeln** nachgegangen sind und dabei auch **negotiation of meaning** behandelt haben. Sie konnten zeigen, daß dieser Begriff aus der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Konzeptbildung entlehnt ist und von daher einen bestimmten Begriff des **zielgerichteten Austauschs** in die Analyse von sozialen Interaktionen der Alltagswelt mitbringt. Interaktion wird als Markt aufgefaßt, auf dem die Interaktanten versuchen, ihre Ziele durchzusetzen. Dieckmann & Paul weisen darhin, daß dieser metaphorisierende Begriff für die Analyse von Alltagskonversationen problematisch ist.

> Wir können also unter einer 'Verhandlung' jede Gesprächssituation verstehen, in der mindestens einer der Partner ein konkretes Ziel zu erreichen versucht. (Birkenbihl 1986:16)

Definitionen dieser Art sind unvollständig. Zahlreiche Aktivitäten wie bitten, manipulieren, drohen, zwingen, betrügen usw. fallen ebenfalls unter diese Definition. Birkenbihl nennt selbst als Beispiele "etwas verkaufen..., von einer Meinung überzeugen, ... motivieren" (1986:77). Definitionen dieser Art sind für eine analytische Betrachtung unbrauchbar.

Eine etwas genauere Definition finden wir bei Mantel & Fischer (1981:99):

> Eine Verhandlung ist durch folgende Merkmale zu charakterisieren:
> - Es bestehen unterschiedliche Interessenlagen der Verhandlungsparteien.
> - Es darf keine vollständige Abhängigkeit der einen Partei von der anderen Partei vorliegen.
> - Beide Parteien haben den Willen, zu einem Interessenausgleich ('Geben und Nehmen') zu gelangen.

Hier werden Merkmale aufgezählt, die vorhanden sein müssen, damit eine Interaktion als Verhandlung aufgefasst wird. Diese Merkmale

geben jedoch - wie wir sehen werden - noch keine zureichende Definition des Gegenstands.

Bei Fisher & Ury (1987:11) finden wir folgende Definition:

Verhandeln ist eine Grundform, Gewünschtes von anderen Leuten zu bekommen. Es ist wechselseitige Kommunikation mit dem Ziel, eine Übereinkunft zu erreichen, wenn man mit der anderen Seite gemeinsame als auch gegensätzliche Interessen hat.

Die Definition lässt unklar, was mit Grundform gemeint ist, beispielsweise ob Verhandlung als Grundform für bitten, auffordern, rauben u.ä. verstanden werden soll. Wie bei Mantel & Fischer ist für Fisher & Ury der Begriff des **Interesses** entscheidend. Ihre Argumentation läuft darauf hinaus, von konkreten Zielen der Verhandelnden abzugehen und sich auf deren dahinterliegenden Interessen zu konzentrieren. Dadurch wollen sie Blockierungen in Verhandlungen abbauen bzw. vermeiden. Die Verhandlungspartner gewinnen eine höhere Flexibilität, denn ein Interesse kann durchaus mit alternativen Zielen realisiert werden. Statt einem Nullsummenspiel soll ein kooperatives Spiel gespielt werden. Wir meinen jedoch, daß der Aspekt der Ziele zumindest für Geschäftsverhandlungen operationaler definiert werden muß (vgl. 3.).

Bisher haben wir uns nur mit dem Begriff des Verhandelns, bzw. von **negotiation** beschäftigt. Negotiation geht jedoch in vielen Definitionen in der englischsprachigen Literatur nahtlos über in einen anderen Handlungstyp, in **bargaining**:

In the literature, negotiating is often seen as a decision-making process and/or a problem-solving one, in which each participant, at some time, tries to influence the decision of the other party with arguments, as Putnam/Jones stated: "Bargaining is a process whereby two or more parties with divergent aims, motives, or interests, attempt to settle what each shall give and take or perform and receive, in a transaction between them. (Stalpers 1987:252).

Rubin & Brown (1975) sagen explizit, daß sie **bargaining** und **negotiation** synonym verwenden. Wir werden **bargaining** als **handeln** (im wirtschaftlichen Sinn) - bzw. um Mißverständnisse mit der Handlungstheorie zu vermeiden - als **feilschen** übersetzen. Verhandeln und Handeln (Feilschen) können nicht unabhängig voneinander definiert werden, da beide Aktivitäten ineinander übergehen können. Im Gegensatz zu der eben beschriebenen Auffassung meinen wir aber, daß man beide Begriffe durchaus analytisch voneinander trennen kann und werden das in unserer Definition tun.

Rubin & Brown kennzeichnen Verhandlungen folgendermaßen:

...this special kind of relationship has the following features:
1. At least two parties are involved.
2. The parties have a conflict of interest with respect to one or more different issues.
3. Regardless of the existence of prior experience or acquaintance with one another, the parties are at least temporarily joined together in a special kind of voluntary relationship.
4. Activity in the relationship concerns: (a) the division or exchange of one or more specific resources and/or (b) the resolution of one or more intangible issues among the parties or among those whom they represent.
5. The activity usually involves the presentation of demands or proposals by one party, evaluation of these by the other, followed by concessions and counterproposals. The activity is thus sequential rather than simultaneous. (Rubin & Brown 1975:18).

Sie betonen in ihrer sozialpsychologisch orientierten Charakterisierung den sequentiellen Charakter des Verhandelns, was wir ebenfalls als wesentliches Merkmal auffassen. Diesen Aspekt finden wir ebenfalls von Lampi (1986:9) hervorgehoben:

A negotiation is then finally defined as an interactive activity between at least two parties who have conflicting interests, at least one mutual problem, and who are in the process of looking for a solution to the problem(s) and/or resolving the conflict. Any concepts used to study negotiation activity should focus on the two main aspects: interaction and phases/developments in the problem/conflict (re)solving process.

Die Betonung des sequentiellen Charakters von Verhandlungen dient Lampi als Ansatzpunkt für die Entwicklung eines diskursanalytischen Analyseapparats. Da wir uns auf spezifische, institutionell ausgearbeitete Formen des Verhandelns beziehen, werden wir i.F. den sequentiellen Aspekt erheblich präziser festlegen als dies in den beiden zitierten Definitionen der Fall ist.

Zum Abschluß wollen wir auf Reineckes Charakterisierung von Verhandlungen (1985:10) verweisen, die ein weiteres für die Definition zentrales Merkmal heraushebt, das der Meßbarkeit:

Verhandlungen sind ein prozessuales Ereignis ..., in dem mindestens zwei Parteien mit eigenen Interessen versuchen, ihre Ziele gemeinsam oder gegen den Partner durch eine beiderseitig akzeptanzfähige Vereinbarung zu erreichen. Dazu benutzen sie eine Verhandlungsstrategie, in der sie Einfluß, Zeit und Mittel einsetzen, um ihre Ziele entweder durch Kooperation, Konflikt oder Zeitgewinn zu erreichen oder zumindest diese Ziele als Option offenzuhalten. Wichtig ist dabei, diese Ziele so zu definieren, daß eine Bewertung jedes möglichen Zielprogrammes oder von Alternativen durch Meßgrößen möglich ist. Psychologisch gesehen sind Vertrauen, Risiko und Akzeptanz wichtige Schwerpunkte in Verhandlungen. Die Un-

sicherheit über das Ergebnis ist das typische Kennzeichen der wahren Verhandlung, auch wenn es aufgrund entsprechender Vorbesprechungen Erwartungstrends zu gewünschten und realistischen Ergebnissen geben mag.

Reineckes Definition ist komplex, da sie gleichzeitig den Prozesscharakter betont (Strategien) und auf das Ergebnis abhebt (Meßbarkeit). Einfache Definitionen, wie beispielsweise die oben zitierte von Schatzki (1981) sind einzig am Ergebnis von Verhandlungen orientiert. Außerdem grenzt Reinecke Verhandlung von anderen Interaktionstypen ab, indem er auf die Unsicherheit des Ergebnisses abhebt, was jedoch auch für andere Handlungstypen zutrifft wie u.a. Bitten und Drohen.

Wir wollen i.F. eine eigene Definition entwickeln, die den Handlungstyp bestimmen soll und Aspekte des Diskurstyps einbezieht.

3. Eine handlungsorientierte Definition von Verhandlungen

Um **Handeln (Feilschen)** von **Verhandeln** unterscheiden zu können, wollen wir den Begriff der Skala einführen. Auf einer Skala kann der Wert eines Gegenstands, einer Handlung o.ä. einen bestimmten Wert erhalten. **Handeln (Feilschen)** präsupponiert, daß die Interaktanten von einer gemeinsamen Skala ausgehen. Falls zwei Interaktanten einer Sache x auf der Skala X unterschiedlichen Wert zuschreiben, können sie miteinander handeln (feilschen), wobei beide versuchen, den anderen auf der Skala auf sich zuzubewegen. Es geht also um die Optimierung von unterschiedlichen Zielen zweier Partner, die auf eine einzige gemeinsam akzeptierte Wertskala bezogen sind. In diesem Sinne ist Handeln (Feilschen) eine **einsträngige Aktivität**, bei der sich beide Partner auf einer Skala bewegen. Da es sich nur um eine Skala handelt, ist Handeln (Feilschen) immer tauschwertbezogen, die übliche Skala ist der Geldwert.

Verhandeln ist dagegen **mehrsträngig**, d.h. es sind mehr als nur verschiedene Ziele und mehr als eine Skala involviert. Außerdem ist keine Wertskala präsupponiert, sondern können selbst zum Gegenstand der Verhandlung gemacht werden.

Im Verhandlungsprozeß verknüpfen die Partner mehrere Zielsetzungen miteinander. Im Gegensatz zum Handeln (Feilschen) können neue Ziele und neue Skalen definiert und in die Verhandlung einbezogen werden. Handeln (Feilschen) ist in im Gegensatz zu Verhandeln eine geschlossene Aktivität.

Wir wollen Verhandlungen definieren als interaktionelle Optimierung gegenseitiger Interessen von mindestens zwei Partnern. Beide Partner haben Ziele, die sie bestmöglich erreichen wollen und auf deren Realisierung der Verhandlungspartner Einfluß hat, d.h. ein Verhandlungspartner kann sein(e) Ziel(e) nicht ohne die Kooperation des anderen erreichen. Wesentlich ist dabei nicht, daß die Verhandlungspartner gemeinsame Ziele haben, sondern daß die Realisierung mindestens eines Ziels des einen Verhandlungspartners der Kontrolle oder dem Einfluß des anderen Verhandlungspartners unterliegt und ungekehrt.
Die Verhandlungspartner wissen, daß der andere etwas von ihnen haben will. Basis für Verhandlungen ist deshalb wie bei Handeln (Feilschen) ein Tauschverhältnis, allerdings eines, das nicht nur auf eine einzige Wertskala bezogen ist. Der Verhandlungsdiskurs ist eine strategische Interaktion, bei der die jeweiligen eigenen Ziele modifiziert und mit denen der anderen koordiniert werden. Eine Verhandlung hat demnach Teilziele, die nacheinander abgearbeitet werden und die die Verhandlungsinteraktion in mehrere konstitutive Phasen gliedert.
Verhandeln ist ein komplexes Handlungsmuster im Rehbeinschen Sinne (vgl. Rehbein 1977), d.h. ein kognitives Formular, das abhängig von situativen Faktoren in mehreren Ablaufphasen realisiert wird. Zu der Gruppe der situativen Faktoren rechnen wir vor allem die Institutionen, in denen Verhandlungen stattfinden,und die wesentlichen Anteil an der Ausarbeitung spezifischer Verhandlungsformen und deren konstitutiver Phasen haben (vgl. 3.1.2.1. Verhandlungen sind in diesem Sinne eher institutions- als kulturspezifisch. Kulturelle Einflüsse kann man jedoch bei der Ausformung der Verhandlungsphasen, also in der Mikrostruktur von Verhandlungen, erwarten.

3.1. Aspekte der Definition

Wir wollen nun zwei Aspekte der obigen Definition von Verhandlungen aufnehmen und erläutern: den Aspekt der Kooperativität und die Phasenstruktur von Geschäftsverhandlungen. Zunächst müssen wir jedoch eine wichtige heuristische Eingrenzung machen, indem wir den Gegenstandsbereich reduktionistisch angehen: Wir unterscheiden zwischen

- dem Gegenstand einer Verhandlung,
- den Faktoren, die eher verhandlungstechnischer Art sind (wie kognitive Aktivitäten, Strategie, rhetorische Mittel) und
- den Persönlichkeitsfaktoren der Verhandelnden.

Da wir an einer Beschreibung des Verhandlungsdiskurses interessiert sind, werden wir nicht auf den Verhandlungsgegenstand eingehen (der nicht zu verwechseln ist mit der Institution, in der verhandelt wird). Persönlichkeitsfaktoren haben großen Einfluß auf den 'Stil' der Verhandlung und sicher auch auf das Resultat. Wir wollen diese Faktoren jedoch hier außer acht lassen, da wir sie in einer generalisierenden Strukturbeschreibung, an der wir interessiert sind, nur schlecht fassen können. Wir werden uns deshalb auf den zweiten Bereich der verhandlungstechnischen Faktoren beschränken.

3.1.1. Kooperation und Konkurrenz

In unserer Definition betonen wir - wie andere vor uns - den Aspekt der Kooperativität bzw. Konkurrenz in Verhandlungen. Die Wahl zwischen kooperativen und konfliktorientierten Strategien, wie sie Reineke in seiner Definition anspricht, scheint uns auf dem Boden einer prinzipiell angelegten Widersprüchlichkeit zwischen diesen beiden Polen stattzufinden. Diese wollen wir etwas klarer herausarbeiten. Wir schließen dabei an Keller (1987:9) an, der kooperative und kompetitive Situationen definiert:

Eine kooperative Situation für zwei Personen A und B liegt vor, gdw.: entweder radikale Zielinterdependenz besteht, d.h. A sein Ziel nur erreichen kann, wenn B sein Ziel erreicht, und vice versa, oder bedingte Zielinterdependenz besteht,d.h. A sein Ziel nur mit höheren Kosten erreichen kann, wenn B sein Ziel nicht erreicht, und vice versa.

Zwei Personen A und B kooperieren genau dann, wenn sie ihre Handlungen zueinander in Bezug setzen können in der Absicht, einen höheren Gesamtgewinn zu erzielen, als sie erreichen würden, wenn sie ihre Ziele einzeln zu erreichen versuchten.

Eine kompetitive Situation für zwei Personen A und B liegt vor, gdw.: die Ziele oder die Ressourcen, die zur Zielerreichung benötigt werden dergestalt sind, daß
- entweder das Erreichen des Ziels durch A es B unmöglich macht sein Ziel zu erreichen, und vice versa,
- oder die Erreichung des Ziels, bzw. die Minderung der Kosten der Erreichung des Ziels durch A eine Erhöhung der Kosten der

Erreichung des Ziels durch B (tendenziell) zur Folge hat, und vice versa.

Zwei Personen A und B verhalten sich kompetitiv genau dann, wenn sie ihre Handlungen so zueinander in Bezug setzen, daß der Gewinn von A den Gewinn von B (tendenziell) mindert oder ausschließt, und vice versa.

Verhandlungen sind nun dadurch gekennzeichnet, daß Personen miteinander in einer Situation **kooperieren**, für die die zweite von Kellers Bedingungen für eine **kompetitive** Situation gilt. Die erste Bedingung eines Nullsummenspiels gilt jedoch nicht. Das Spezifische an Verhandlungen ist die Mischung zwischen Kooperation und Kompetitivität. Kellers zweite Bedingung für kompetitive Situationen gilt, da die Optimierung zweier unterschiedlicher Verhandlungspositionen dazu führt, daß beide kein maximales Ergebnis erzielen können.
Verhandlungen sind daher Situationen, die Eigenschaften von Kooperation und Kompetition vereinigen: **Kooperation unter kompetitiven Bedingungen**. Diese Ausgangssituation muß für eine Diskussion von Strategien eine zentrale Rolle spielen, doch dazu später (vgl. Abschnitt 4.).

3.1.2. Zur Verlaufsstruktur von Verhandlungen

Bei den folgenden Überlegungen zur Handlungsstuktur beziehen wir uns nur auf Geschäftsverhandlungen. Ausgangspunkt unserer Einteilung sind einige wenige authentische bzw. simulierte Aufzeichnungen von Geschäftsverhandlungen (vgl. auch das Beispiel bei Lampi 1986:223 ff). Die folgenden Ausführungen haben aufgrund der unzureichenden empirischen Daten nur die Funktion, weitere Datensammlung vorzustrukturieren.
Verhandlungen lassen sich nicht verstehen, wenn man nur den eigentlichen interaktiven Prozeß untersucht, denn Verhandlungen zwischen verschiedenen Firmen erstrecken sich über mehrere Phasen, bei denen die Einheit von Zeit und Raum nicht gegeben zu sein braucht. Wir wollen **drei Phasen** als zentrale Elemente von Verhandlungen unterscheiden:

- Die Vorbereitungsphase, in der sich die Agierenden getrennt voneinander auf die Interaktion vorbereiten. Die Vorbereitungsphase kann Verhandlungen innerhalb der Firma umfassen,

die wiederum in den hier beschriebenen Dreischritt gegliedert sind.

- Die eigentliche Verhandlungsphase, in deren Verlauf häufig technische Details, Lieferbedingungen etc. argumentativ geklärt werden.
- Die Ratifikationsphase, in der die Verhandlung durch einen Vertragsabschluß o.ä. abgeschlossen wird.

Wir können die drei Phasen genauer beschreiben:

Die Relevanz der **Vorbereitungsphase** wird von zahlreichen marketingorientierten Verhandlungsknigges diskutiert, in denen auch umfangreiche Agenden für diese Phase entwickelt werden. Da diese Darstellungen normativer Art sind, bedeutet das nicht, daß die Vorbereitungsphase in realen Verhandlungen tatsächlich so wohlstrukturiert und explizit abläuft. Gegenstand der Vorbereitungsphase ist die Ausarbeitung der eigenen Verhandlungsposition, die Rekonstruktion derjenigen des/der Verhandlungspartner und die eigentliche Vorbereitung der Interaktion. Wir können demnach einen selbstbezogenen, einen fremdbezogenen und einen interaktionsbezogenen Teil unterscheiden.

Der **selbstbezogene Teil der Vorbereitung** enthält zwei Themen:

- produktorientierte Vorbereitung. Es geht dabei um die gründliche Ausarbeitung der eigenen Position, zum einen um Eigenschaften des eigen Produkts und dessen Produktion, soweit sie für den Verhandlungspartner potentiell interessant sind, zum anderen um die Spezifikation eigener Interessen, die diese konkretisierenden Ziele und alternative Ziele. Wesentlich ist hier, daß eine Skala (vgl. Reineckes "Meßgröße") entwickelt wird, auf der Ziele und mögliche Verhandlungsresultate bewertet werden können. Dieser Teil der Verhandlungen definiert den inhaltlichen Spielraum, in dem sich die Verhandlung bewegen kann.
- psychologische Vorbereitung. Hier geht es darum, die eigene Position in Hinblick auf Stärken und Schwächen des Verhandlers/Verhandlerteams einzuschätzen.

Der selbstbezogene Teil der Vorbereitung ist sicher auch in vielen professionellen Verhandlungen - trotz des normativen Zuspruchs der Verhandlungsknigges - weitgehend implizit und automatisiert, d.h. er wird nicht vor jeder Verhandlung durchgeführt werden. Da-

gegen ist zu erwarten, daß der fremdbezogene Teil der Vorbereitung mehr explizit durchgeführt wird.

Der **fremdbezogene Teil** ist parallel zum selbstbezogenen aufgebaut.

- produktbezogene Vorbereitung. Hier geht es um die Analyse des potentiellen Marktes für das Produkt sowie die Analyse der Konkurrenz. Zentral hierbei ist, daß die Interessen, Bedürfnisse und Ziele der Verhandlungspartner rekonstruiert und in Bezug zu eigenen Interessen und Zielen gesetzt werden.
- psychologische Vorbereitung. Auch hier geht es darum, Stärken und Schwächen der Verhandlungspartner einzuschätzen.

Im **interaktionsbezogenen Teil der Vorbereitungsphase** werden der Verlauf der Verhandlung und die Argumente, vor allem die potientiellen Widerstände gegenüber eigenen Positionen durchgearbeitet. Hierzu gehört auch die in vielen Verhandlungsknigges angesprochene Vorbereitung auf die räumlichen Gegebenheiten, unter denen die Verhandlung stattfindet.

Der Ablauf der eigentlichen **Verhandlungsphase** wird in der Literatur als argumentative Zyklen beschrieben. "Die häufigste Verhandlungsform ... besteht darin, daß in einer gewissen Abfolge Positionen eingenommen - und wieder aufgegeben - werden." (Fisher/Ury 1987:18, vgl. auch Seite 9). Allerdings scheinen uns bei Geschäftsverhandlungen diese Zyklen nicht aus der argumentativen Auflösung antithetischer Positionen zu bestehen, wie das die Literatur nahelegt, sondern aus Problemlösungszyklen. Ein Zyklus beginnt mit der Formulierung eines Problems, beispielsweise eines Produktionsproblems oder eines lieferungstechnischen Problems, und schließt mit der Lösung - oder Vertagung - diese Problems. Allerdings scheinen sich unter dem Oberbegriff Geschäftsverhandlungen verschiedene Diskurstypen zu verbergen, die wir in einem späteren Artikel genauer diskutieren wollen (vgl. Abschnitt 4.). Die Verhandlungsphase endet nicht notwendigerweise mit einem Abschluß - gerade bei 'größeren' Problemstellungen können die Verhandlungspartner die eigentliche Entscheidung auf eine neue Interaktion verschieben. Zwischen Verhandlungsphase und Ratifikation werden weitere Interaktionen in der eigenen Firma eingeschoben. Verhandlungs- und **Ratifikationsphase** können - abhängig vom Verhandlungstyp - ineinander übergehen. Wir können einen angebotsorientierten Verhandlungsdiskurs, bei dem die Verhandlungsphase

auf ein schriftliches Angebot zuläuft, das ein Part gibt, der andere bewertet und beide eventuell weiterverhandeln, unterscheiden von einem resultatorientierten Verhandlungsdiskurs, bei dem eine sofortige Ratifikation die Verhandlungsphase abschließt.

4. Weiterführende Fragestellungen

Wir wollen in diesem abschließenden Abschnitt Forschungsprobleme beschreiben, die sich aus unserer Definition ergeben. Unsere langfristige Zielsetzung ist es, in Verlängerung unserer Definition ein Modell von Geschäftsverhandlungen auszuarbeiten, welches beide in Abschnitt 1 genannten Zielsetzungen erfüllen kann, d.h. zum einen heuristische Funktionen für die weitere Beschreibung dieser Interaktionen haben kann, zum anderen als Evaluationsinstrument bei der Entwicklung von Trainingsmaterialien dienen kann. Ein solches Modell muß deskriptive und interpretative Züge haben. Damit stellt sich das Problem, auf welche Datentypen das Modell basiert und anwendbar sein soll. In Abschnitt 3 haben wir Verhandlungen zunächst als kognitives "Formular" aufgefasst, das in gegebenen Situationen zu Diskursen entfaltet wird. Daraus ergibt sich, daß für die Analyse von Verhandlungen neben Diskursdaten auch Daten über kognitive Prozesse relevant sind und beide Datentypen miteinander verknüpft werden müssen. Beide Typen haben unterschiedlichen Status. Diskursdaten lassen sich aufzeichnen und können unter Rückgriff auf entsprechende Theorien beschrieben werden. Kognitive Daten müssen rekonstruiert werden, da sie nicht direkt zugänglich sind. Sie können entweder aus den Diskursdaten erschlossen oder durch introspektive Verfahren erhoben werden. Das analytische Vorgehen ist somit deskriptiv und rekonstruktiv. Die Sammlung von Daten trifft dabei auf zwei unterschiedliche Probleme:

1. Es hat sich als außerordentlich schwierig erwiesen, authentische Diskursdaten von Verhandlungen zu sammeln. Das scheint nicht nur unser Problem zu sein, sondern generell für die Beschreibung von Verhandlungsinteraktionen zu gelten. Möglicherweise lassen sich auffallende Züge der Forschungsliteratur, wie etwa ungenaue Definitionen des Gegenstandsbereichs und die mangelnde Integration unterschiedlicher forschungsmethodischer

Modelle gerade damit erklären, daß das Herzstück für eine Analyse, nämlich Prozeßdaten, fehlen.

Das Datenproblem scheint uns dabei nicht primär mit der Wahrung von Geschäftsgeheimnissen zu tun zu haben, womit die Geheimhaltung der Daten häufig begründet wird, sondern auf konstitutive Eigenschaften von Verhandlungen zurückzugehen: Kooperation unter kompetitiven Bedingungen löst widersprüchliche Handlungsmaximen aus. Diese "kognitive Dissonanz" erfordert Ausschluß der Öffentlichkeit und blockiert psychologisch die post festum Diskussion des Verhandlungsprozesses.

2. Die Validität introspektiver Daten ist mehrfach diskutiert worden (vgl. Færch & Kasper 1987). Die ohnehin schon vorhandene Problematik introspektiver Daten wird noch verstärkt, wenn diese Daten in Situationen gesammelt werden sollen, wie sie unter 1. beschrieben sind. Selbst wenn es möglich sein sollte, introspektive Daten in authentischen Situationen zu sammeln bleibt die Frage, wie valide diese Daten sind.

Konsequenz aus diesen Überlegungen ist, daß die kognitiven Daten in simulierten Situationen zu sammeln sind. Das hat überdies den Vorteil, daß die Komplexität von Verhandlungssituationen in der Simulation reduziert werden kann.

Das angestrebte Modell von Verhandlungen muß daher auf der Basis einer Kombination von introspektiven Daten aus simulierten Situationen mit authentischen Diskursdaten konstruiert werden. Aus diesen Überlegungen ergeben sich zunächst zwei Forschungsdesiderata, die wir in kommenden Artikeln behandeln werden:

1. Eine Abklärung der Terminologie, die für die Analyse von kognitiven Prozessen in Geschäftsverhandlungen zur Verfügung steht. Dabei geht es vor allem um Begriffe und Metaphern wie Strategie, Pläne, Verhandlungsstil u.a.
2. Eine genauere Untersuchung, welche Typen von Diskursen zu Geschäftsverhandlungen gehören.

BEST COPY AVAILABLE

5. Literaturnachweise

Birkenbihl, Vera F. (1986): Psycho-logisch richtig verhandeln. Landsberg am Lech: mvg.

Blom, Asger (in Vorbereitung): Forhandlingsspil. In: Wagner, Johannes (Hrsg.): Kommunikative opgaver for fremmedsprogsundervisningen.

Dieckmann, Walther & Paul, Ingwer (1983): "Aushandeln" als Konzept der Konversationsanalyse. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 2,2: 169-196.

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Tübingen: Narr.

Fisher, Roger & Ury, William (6/1987): Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. Frankfurt/M: Campus.
Amerikanische Originalausgabe: Getting to Yes. Houghton Mifflin: Boston 1981.

Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987): Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters.

Grindsted, Annette (1988) Projektbeskrivelse: Anvendelse af affektive strategier i dansk, spansk og dansk-spansk forhandlingsinteraktion. Odense. Mimeo.

Keller, Rudi (1987): Kooperation und Eigennutz. In: Liedke, Frank & Keller, Rudi (Hrsg.): Kommunikation und Kooperation. Tübingen: Niemeyer. 1-14.

Lampi, Mirjaliisa (1986): Linguistic Components of Strategy in Business Negotiation. Helsinki: School of Economics.

Mantel, Manfred & Fischer, Rainer (1981): Reden - Mitsprechen - Verhandeln. Baden-Baden: Verlag für Unternehmensführung Dr.Max Gehlen.

Rehbein, Jochen (1977): Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler.

Reineke, Wolfgang (1985): Das Verhandlungsbrevier. Köln: Datakontext.

Rubin, Jeffrey Z. & Brown, Bert R. (1975): The Social Psychology of Bargaining and Negotiation. New York: Academic Press.

Schatzki, Michael (1981): Negotiation. New York: New American Library.

Stalpers, Judith: The use of alors in French-Durch negotiations: A case study. In: Knapp, Karlfried, Enninger, Werner & Knapp-Potthoff,Annelie (Hrsg)(1987): Analyzing Intercultural Communications. Mouton de Gruyter 249-268.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 11

Odense 1988

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

_____klip_____

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

ST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
12

AsgerBlom

FORHANDLINGSSPIL

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: **Johannes Wagner**: Computer **im Fremdsprachenunterricht.**

PLURIDICTA 2: **John Irons**: Two Sides of the **Same Coin** - Prose and **Poetry in Translation.**

PLURIDICTA 3: **Karen Risager**: Kulturbegrebet **i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.**

PLURIDICTA 4: **Knud Anker Jensen**: Udformning **af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.**

PLURIDICTA 5: **Lone Ambjørn**: Konversationelle **strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger.** - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: **Horst Raabe**: Die Analyse von **Fragereaktionen** und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

Asger Blom

FORHANDLINGSSPIL*

Indhold

1. Forudsætninger 1

2. Udvikling af forhandlingscases 2

3. Opbygning af materialet og tilrettelæggelse 3
   3.1. Oplæg 3
   3.2. Spillets tilrettelæggelse. 4

4. Caseforløbet i undervisningen 4
   4.1. Forberedelsesfasen 5
   4.2. Forhandlingsfasen 7
   4.3. Efterbehandling 11

5. Observationer og vurderinger 13
   5.1. Kommunikationen inden for rollespillet 13
   5.2. Fremmedsprog 14
   5.3. Sprogstyring 16

Appendix. 20

* Denne artikel udkommer i revideret form i J. Wagner (udg.): Kommunikative opgaver for fremmedsprogsundervisningen. Gyldendal. Efteråret 1989.

ODENSE UNIVERSITETS TRYKKERI

1. Forudsætninger.

Denne redegørelse for brugen af forhandlingsspil i fremmedsprogsundervisningen bygger på erfaringer fra Cand.negot-studiet ved Odense Universitet. Det er et 4-årigt kombinationsstudium med sideløbende økonomi-marketingstudier og sprogstudier (de studerende kan vælge mellem engelsk/tysk/fransk som hovedsprog). Formålet med uddannelsen er at kvalificere kandidaterne til at varetage opgaver inden for det handelsmæssige og øvrige samkvem med udlandet. Forhandlingsspillene ligger i de afsluttende semestre, altså på et tidspunkt, da de studerende taler sproget nogenlunde flydende og fejlfrit og tilsyneladende ubesværet.

Denne karakteristik af sprogfærdigheden er imidlertid lidt af en tilsnigelse, idet ubesværetheden står og falder med samtalekonteksten. Det er således en tilbagevendende oplevelse, at studerende, der selv mener at tale flydende fransk efter et år i Frankrig f.eks. som au- pair piger, efter nogen tid på universitetet beklager sig over, at de taler dårligere fransk nu, end lige efter hjemkomsten. Denne oplevelse, som nok ikke har hold i virkeligheden, skyldes formodentlig, at de som au-pair piger opnår en sikker sprogfærdighed inden for et afgrænset emneområde. Da universitetsstudier beskæftiger sig med helt andre områder og ofte med mere komplicerede sammenhænge, som den studerende ingen træning har i at kommunikere om, føles kontekstskiftet som en tilbagegang i sprogfærdigheden.

Fremmedsprogsundervisningen på Cand.negot.-studiet er tæt forbundet med studiet af sociale, politiske og økonomiske forhold i målsprogslandet, og den mundtlige sproglige aktivitet består derfor ofte af indholdstætte oplæg fra de studerendes side om disse emner, efterfulgt af drøftelse på fremmedsproget mellem lærer og studerende. Denne undervisningsform er givtig, både hvad angår indhold og sprog, men har sine begrænsninger. Den nære indholdsmæssige sammenhæng mellem det læste og det mundtligt drøftede risikerer nemt at give både studerende og lærer illusioner om omfanget af den sproglige kunnen, idet man bevæger sig inden for et sprogligt afgrænset område både glosemæssigt, stilistisk og syntaktisk. Man kunne frygte, at kandidaterne fik en for snæver sproglig kompetence i forhold til deres senere erhvervsudøvelse, idet den opøver de studerende i en velforberedt redegørelse for et emne, og i for ringe grad bygger på en dialogsituation, hvor kontekst og modpartens udspil er temmelig uforudsigeligt.

Undervisningssituationen i sprogfærdighed må tage højde for det og sætte den studerende i en situation, der kræver spontan reaktion og

BEST COPY AVAILABLE

dækker et bredt spektrum af diskurstyper med hovedvægt på dialogen. Til dette formål må der udarbejdes undervisningsmateriale, hvis hovedsigte må være at skabe forskellige relevante kontekster for spontan sprogbrug. Spontaneitet skal i denne sammenhæng opfattes som den studerendes evne til at reagere umiddelbart på de sproglige stimuli i en given kontekst. Undervisningssituationen må derfor inddrage opgaveformer, der sætter den studerende i forskellige motiverende komplekse situationer, som ud over andre aktiviteter også kræver sproglig formåen for at blive løst.

Når engagementet i en opgave i denne sammenhæng forekommer væsentlig, er det imidlertid ikke blot for at motivere den studerende til overhovedet at ytre sig, men i lige så høj grad for at give øvelse i at udtrykke sig på fremmedsproget, samtidig med at situationens indholdsmæssige aktivitetskrav (f.ex. at regne, ræsonnere og argumentere) beslaglægger opmærksomhed. Deltagerne skal med andre ord koncentrere sig om at foretage nogle ikke-sproglige handlinger, alt imens de kommunikerer på fremmedsproget.

Forhandlingsspil skal træne de studerendes evne til at klare situationer, som de vil blive stillet overfor i deres senere praktiske virke og samtidig give underviseren mulighed for at arbejde systematisk med de studerendes sprogfærdighed i stressfyldte situationer. Ved at skærpe kravene til de ikke-sproglige aktiviteter og engagere de studerende i overvejelser over, hvad der skal siges, fremfor i det at sige det, bortledes deres opmærksomhed fra det sproglige, og den bevidste sproglige styring af det tillærte fremmedsprog svækkes. De studerende kastes således ud på dybt vand, redningsbælterne bliver sværere at holde fast i, og det skal så vise sig, om de indlærte svømmetag er bæredygtige. Herved blottes nogle sproglige mekanismer (fejltendenser), som underviseren får lejlighed til at bearbejde.

2. Udvikling af forhandlings-cases.

Hvilke former for materiale kan man så gribe til for at nå det tilstræbte formål: at aktivere en professionel fremmedsprogsbeherskelse i relevante situationer? I første omgang var det min hensigt at inddrage virksomhedsspil, som man kender dem f.eks. fra kurser og pressen, idet de tilgodeser opgaveløsningsmomentet og samtidig emnemæssigt dækker et område, der må anses for centralt for kommende afsætningsøkonomer. Det viste sig imidlertid umuligt inden for de givne økonomiske rammer at skaffe sådanne spil. Set ud fra min overordnede målsætning har de desuden den hage, at løsningen af opgaven ikke forudsætter en kompleks kommunikation deltagerne imellem og der-

for i for ringe grad træner de studerende i brug af fremmedsproget.

Jeg har derfor udarbejdet mine egne typer af cases med udgangspunkt i autentiske erhvervsmæssige konflikter, hvis løsning forudsætter indgående forhandlinger parterne imellem. Dette materiale har jeg bearbejdet, således at det kan indgå som undervisningsmateriale i forhandlingsspil.

Udarbejdelse af cases er et tidskrævende arbejde, og meget materiale viser sig ved nærmere bearbejdelse ikke at være velegnet. Jeg har derfor indtil videre kun udarbejdet 5 forhandlingsspil, hvoraf de 4 er afprøvet indtil flere gange. Disse spil omhandler konflikter opstået i forbindelse med:

1. import af frugt fra Sydeuropa
2. levering af defekte ovne
3. provision til agent i Frankrig
4. salg af flaskegasbeholdere
5. markedsføring af belgisk chokolade

I afs. 3 redegøres ved et eksempel for forhandlingsspillenes opbygning og i afs. 4 for den metodiske opbygning af undervisningen. I afs. 5 foretages en kort evaluering af den sprogbrug, forhandlingsspillene aktiverer hos de studerende.

3. Opbygning af materialet og tilrettelæggelse.

3.1. Oplæg.

Selve materiale for en case består, ud over nogle konkrete opgaver, der skal løses inden forhandlingens start, og som derfor er behandlet i afsnittet om forberedelse (se 4.1.), af 2 elementer:

a. en beskrivelse af et sagsforløb
b. et sæt oplysninger, der er specifikke for hver gruppe (part).

Ad a. Beskrivelsen af det sagsforløb, der giver anledning til konflikten, er det centrale element i det materiale, der udleveres til de studerende. Et konkret eksempel: et dansk firma, der igennem en årrække har markedsført chokoladevarer under et bestemt mærke, som er blevet registreret i varemærkeregistret. Et belgisk firma sender et lignende produkt på det danske marked og markedsfører det med en betegnelse, der ligger så nær op ad

det danske firmas, at den danske producent føler sin ret krænket. Begivenhedsforløbet munder ud i fastsættelse af et møde, der er identisk med det møde, hvori de studerende skal optræde som parter i forhandlingsspillet og således gennem en forhandling nå til løsning af problemet (se afs. 4.2. og Appendix).

Ad b. De oplysninger, der er specifikke for hver part, har især til formål at styrke denne parts forhandlingssituation. Her foreslås f.eks. lovparagraffer, som en part kan henvise til (i dette tilfælde varemærkeloven), eller der omtales parallelsituationer, som parterne kan påberåbe sig (her tidligere tilfælde med anvendelse af betegnelser eller emballager, der kunne forveksles). De specifikke oplysninger kan også gå ud på supplerende argumenter, forslag til perspektivering af konflikten eller firmainterne oplysninger som f.eks. korrespondance, som modparten ifølge sagens natur ikke kan have kendskab til.

3.2. Spillets tilrettelæggelse.

Spillene foregår i grupper a 4-6 personer, der som regel igen er underopdelt i 2 parter a 2-3 personer (i visse spil kan det være logisk at have 3 parter involveret). Hver person har således mindst én medspiller (rollerne er f.eks salgschef + juridisk konsulent eller direktør + salgsleder) samt et par modspillere. Det er uhensigtsmæssigt med større grupper, da den enkeltes taletid herved begrænses, styringen vanskeliggøres, og der opstår en tendens til, at rolleindehaverne taler i munden på hinanden.

På den anden side bør hver deltager have en medspiller, da dette giver lejlighed til at gennemdiskutere og koordinere sagens aspekter på forhånd og samtidig giver en rigere dialog i forhandlingsfasen. Det er ligeledes praktisk, at parterne kan afløse hinanden ind imellem, når en af dem er kørt træt.

4. Caseforløbet i undervisningen.

Hvert forhandlingsspil består af *tre hovedfaser*:

1. Oplæg og forberedelse
2. Selve forhandlingen
3. Efterbehandlingen

Kun i 3. fase deltager underviseren aktivt: Når materialet med tilhørende instrukser er udleveret, udspiller såvel forberedelsen som selve forhandlingen sig udelukkende imellem de studerende (vedrørende observatør- og registreringsfunktioner, se afs. 5.). Læreren griber ikke regulerende ind, selv om han eventuelt er til stede i lokalet. Det er de studerende egen opgave at nå til et forhandlingsresultat (eller at nå til den erkendelse, at de ikke er i stand til det), og når sagerne løber af sporet, er det gruppens egen opgave at få den på sporet igen. Hvis sagen er kørt fast, afgør de selv, om de vil holde en pause, eventuelt for at dæmpe gemytterne, eller for at summe fortroligt med medspilleren. Styringen ligger således udelukkende i materialet og i gruppens disciplin.

4.1. Forberedelsesfasen.

Baggrundsmaterialet udleveres til de studerende, nogle dage før forhandlingen finder sted. Forhåndsoplysningerne er væsentlige, da det er gennem disse, at den studerende kan planlægge den holdning og adfærd, der skal bære igennem selve forhandlingsfasen. Via dette forberedende arbejde tilvejebringes det engagement i sagsforløbet, der befordrer kommunikationsbehovet.

I oplægget er indbygget en opfordring til de studerende om at løse *tre typer af opgaver som et led i forberedelsen* af forhandlingsspillet:

1. For det første bør de foretage nogle begrænsede sproglige undersøgelser, således at de har styr på terminologien inden for det område, de skal beskæftige sig med (hvordan vil de f.eks. gengive 'varemærkedirektoratet' eller 'chokoladepastil' på fransk?).

2. For det andet opfordres de studerende til at sætte sig ind i nogle sagsforhold for at sikre sig, at de har den fornødne viden til at tage stilling til sagen. Eksempelvis bør de i sager om leveringsproblemer sætte sig ind transportkutymer og leveringsklausuler, og i det ovennævnte eksempel om markedsføring af chokolade opfordres de til at gøre sig bekendt med de relevante afsnit af varemærkeloven for at have en saglig baggrund for deres argumentation. Disse undersøgelser lægger så igen op til udvidede sproglige overvejelser, idet de må sikre sig, at de på fremmedsproget er i stand til at redegøre for de bestemmelser eller facts, de har fundet frem til.

BEST COPY AVAILABLE

3. Den tredje og væsentligste del af forberedelsen er de studerendes bearbejdelse af selve sagens indhold og den deraf følgende tilrettelæggelse af adfærden under selve forhandlingsmødet. Forberedelsen anses for så vigtig, at studerende, der møder uforberedt, anvendes som observatører.

Som omtalt i afs. 3.1. rummer materialet en række supplerende oplysninger, der i modsætning til de ovenstående ikke er fælles. Uddybningen af parternes viden om sagen har flere formål:

- For det første er formålet at motivere. Jo mere viden man har om en sag, jo mere kan man alt andet lige indleve sig i den og derfor forsvare den engageret, når tiden er inde. Dette gør sig især gældende, når de udleverede oplysninger peger i retning af, at man har ret. Modparten er imidlertid forsynet med tilsvarende materiale, der former hans opfattelse (synspunkter, argumenter, fortilfælde), og ud af denne konfrontation skal samtalens gnist springe. Begge sæt oplysninger skal naturligvis være troværdige, men netop det faktum, at oplysningerne er 'skæve' i forhold til hinanden (f.eks. at part A ved noget, som part B ikke ved, eller at B har en interesse eller en indfaldsvinkel, som A ikke havde forestillet sig), giver samtalen nogle overraskelsesmomenter, der tvinger parterne til nytænkning under selve situationen, til at overveje argumenter på ny og samtidig være producerende på fremmedsproget.

- Et yderligere formål med at stille supplerende materiale til rådighed er at træne de studerende i at orientere sig i en sag og i at udvælge. Selv om de ikke på forhånd har nogen særlig viden om sagsområdet, skal de kunne sætte sig ind i situationen og danne sig en opfattelse af, hvad der er det centrale i konflikten. De må herefter prøve at gøre sig deres synspunkter klar, overveje i hvilket omfang de er bæredygtige og derefter understøtte med dokumentation og argumentation.
  Ikke alle de partsbestemte oplysninger, som de studerende får udleveret, er lige velegnede til at fremføre i den pågældende forhandlingssituation. Nogle tilsyneladende lignende tilfælde har måske kun meget begrænset relevans, andre er kun relevante under særlige betingelser og vil ellers kun forplumre overblikket. Endelig kan der være sagsforhold, som en part muligvis er bedst tjent med overhovedet ikke bliver fremført. Oplysningen kan se gunstig ud, men kan af en dygtig modstander vendes mod parten selv, eventuelt i en lidt

ændret sammenhæng. Det er altså et krav til deltagerne, at de skal være i stand til at sortere i et givent materiale.
Når denne orientering- og udvælgelsesproces har fundet sted, er de studerende nået til sidste fase i forberedelsesprocessen. Den består i overvejelser over, hvordan deres synspunkter bedst formidles til forhandlingsmodparten. Hvis den forudgående fase har været grundigt udført, drejer det sig først og fremmest om at understøtte sin argumentation (og gerne forudse modpartens) og ud fra den og de overordnede interesser udarbejde en strategi, der bl.a. består i planlægning af den indbyrdes rækkefølge af forskellige sproglige aktiviteter: præsentation af problemer, fremsættelse af uddybende spørgsmål, midtvejs-opsumeringer og fremsættelse af forslag til at komme videre.

- Et sidste formål med at gøre informationsmængden til deltagerne rimelig tæt er at styre forløbet gennem disse informationer. Set fra både en indholdsmæssig og en sprogproduktionsmæssig synsvinkel er det ganske vist hensigten at befordre en vis selvstændig kreativitet hos deltagerne, men det er vigtigt, at kreativiteten bliver holdt inden for rammerne af de facts, der er opgivet.
Oplægget må ikke rumme mange løse ender, således at de studerende fristes til at opdigte facts, der passer i deres kram, f.eks hvis de i en situation føler sig pressede. På det sproglige område ligger kreativitetskravet ligeledes i, at de skal formidle og forvalte en situation, der er givet. Den sproglige opgave er i den forstand bundet, idet de studerende tvinges til at formulere sig på oplæggets præmisser.

4.2. Forhandlingsfasen.

Jeg vil i det efterfølgende give en kortfattet illustration af, hvordan faserne i et forhandlingsspil kan forløbe. Forud for mødet har de to parter i reglen hver for sig haft en forberende drøftelse for at udveksle synspunkter, koordinere dem, tilrettelægge eventuel strategi og notere, hvad de forestiller sig at opnå med forhandlingerne. Et notat herom afleveres til læreren med henblik på efterbehandlingen.

I princippet har de studerende i forhandlingssituationen fri tid til deres rådighed, men i praksis plejer den at blive begrænset til 45-75 min. Herefter er deltagerne enten nået til enighed eller er så udmattede, at de opgiver at nå til enighed eller slutter en aftale på et løst grundlag for at blive færdige.

Formålet med nedenstående eksempel er at give indtryk af bl.a., hvor meget der kan nå at blive sagt i ovennævnte tidsrum. Samtidig får læseren forhåbentlig et indtryk af, hvor varieret og mangefaset kommunikation er. Da det ville blive for omfangsrigt og i denne fremstilling unødvendigt at gengive et forløb in extenso, har jeg valgt blot at resumere det indledende forløb ved at karakterisere replikkernes funktion, og at lade dette forløb føre frem til et kort uddrag af en diskussion.

Som anført i afs. 3.1. er konflikten, at den belgiske konfektureproducent 'Royal van Bruegel' (herefter omtalt som vB) har sendt et produkt, nemlig en æske chokolademedailloner på det danske marked, hvilket har gjort kraftigt indhug i Heinrich & Jansens (herefter omtalt som H&J) afsætning.

Konfliktpunkt er bl.a., hvorvidt det af H&J gennem mange år anvendte navn 'medaillon' er et varemærke eller en artsbetegnelse. vB mener, at det blot drejer sig om et almindeligt beskrivende fællesnavn, der ikke kan hindre deres ret til at bruge ordet, hvorimod H&J. mener, at det samlede produkt, inkl. den firkantede æske og dennes udformning besiddder tilstrækkeligt særpræg, til at det er et varemærke, og at vB derfor har krænket deres ret ved at sende et produkt på markedet, som forbrugerne kan forveksle med deres. vB mener ikke, at der er risiko for sammenblanding af de to produkter. Forbrugernes mulighed for at skelne mellem de to produkter er således en væsentlig faktor i diskussionen.

Forløbet kan tage sig således ud:

Resume

- Mødets vært præsenterer sig selv og sin makker, herunder velkomst og indledende høflighedskonversation

- De tilrejsende præsenterer sig og bidrager med tilsvarende konversation.

vB_1: - præsentation af begivenhedsforløb og konflikt

$H\&J_1$: - påvisning af unøjagtighed i fremstilling, men udtryk for vilje til at søge løsning

vB_1: - præcisering af konflikten, dokumentation ved henvisning til række af ordbøger, afrunding af synspunkt

$H\&J_1$: - modargument vedr. kunders motivering for køb

vB_1: - modargument vedr. kundeadfærd

$H\&J_1$: - uddybende forklaring på kundeadfærd samt påberåbelse af førsteret

vB_1: - påberåbelse af fri markedsføring under henvisning til loven

$H\&J_1$: - henvisning til Varemærkedirektoratets registrering
vB_1: - anfægtelse af rækkevidden af Direktoratets afgørelse
$H\&J_1$: - anmodning om uddybning af begrebet varemærke
vB_1: - definition og forklaring af begrebet
vB_2 - jura og ikke kundeadfærd er afgørende
vB_1: - en parallelafgørelse føres i marken
$H\&J_1$: - afvisning og omtale af fortilfælde, hvor Direktoratet har statueret, at mulighed for forveksling burde have været undgået:

Uddrag af diskussion

vB_1: mais on ne peut pas confondre ces deux, je crois
$H\&J_1$: mais si, si, justement le terme médaillon s.. sur notre boîte signifie ce qu'il y a là-dedans, signifie eh... ce qu'il y a là-dedans, mais en même temps ...
vB_1: c'est une description alors!
$H\&J_1$: non, non justement ....
vB_1: oh si, si
$H\&J_1$: oui,aussi, parce que moi, je dis justement, mais en même temps c'est la marque! c'est la marque de notre produit parce que nous, nous ne mettons pas...eh Heinrich & Jansen et Cie, c'est marqué sur le côté, personne le sait ...
$H\&J_2$: oui..
vB_1: mais alors nous, nous avons notre nom là, eh ...
$H\&J_1$: oui, le consommateur ne sait pas que notre produit n'est pas fait par Royal van Bruegel
vB_1: mais vous n'avez pas fait des enquêtes, mais ne savez pas ... vous ne pouvez pas savoir ce que pensent les consommateurs ...
$H\&J_1$: mais ...
vB_1: vous n'avez pas de documentation
$H\&J_1$: mais il y a d'autres, mais en fait, juridique ... il faut aussi penser que nous avons vendu ce produit dès 54, ce qui fait que juridiquement.
vB_1: justement, les consommateurs doivent savoir que ... que la boîte qui est en forme carrée, c'est la boîte qu'ils veulent, c'est pas ... vous ne changez pas votre boîte, eh ... après
$H\&J_1$: non, non
vB_2: non, non, c'est pour ca qu'il y a une grande différence entre la boîte de coeur ...
$H\&J_1$: mais ce qu'il y a ..., c'est que quand le consommateur voit le nom médaillon, il voit ça ici, il voit aussi ça sur votre boîte ...
vB_2: oui, mais c'est une autre forme ...
$H\&J_1$: oui, mais justement ...
vB_2: de boîte, ils savent toujours que c'est la boîte carrée qu'ils veulent
$H\&J_1$: non, justement parce que comment veu .... voulez-vous que le consomma-

teur sa ... eh ... sache ... eh qu'il s'agit d'un autre produit puisque c'est marqué 'médaillon', il va confondre les choses ...

vB_2: mais non

$H\&J_1$: ..... bien que la boîte est différente

vB_2: je ne crois pas. Je crois aussi qu'il faut regarder le sens et l'utilisation du mot médaillon dans d'autres pays puisqu'il s'agit d'un marché international

$H\&J_1$: mais nous sommes au Danemark

$H\&J_2$: au Danemark ...

vB_1: .....oui, mais c'est un marché international et il faut ...

$H\&J_1$: pas encore ...

vB_1: ... et il faut prendre une perspective plus grande, je crois ...et .. et le mot médaillon est utilisé en fait, ce qu'on peut confirmer, eh ..eh

$H\&J_1$: oui, mais justement le mot médaillon n'est pas employé dans d'autres termes qu'à part le chocolat, ce qui fait que..

vB_1: si, si ...

$H\&J_1$: ... le consommateur danois ne connaît pas le mot dans le terme qu'un Français ou qu'un Belge le connaît

vB_1: oui, mais si vous regardez différents dictionnaires ...

$H\&J_1$: mais justement le consommateur ne les regarde pas

$H\&J_2$: non ...

vB_1: que le mot est regardé comme une description et surtout lorsqu'il s'agit de chocolat eh ... eh ... le mot est considéré descriptif, et je trouve que la conséquence de cela est que le mot ne peut être réservé à une entreprise seule.

Ovenstående passage udgør ca. 1/22 af det pågældende forhandlingsforløb. Den kan forekomme ustruktureret for læseren, der ikke umiddelbart har deltaget i udviklingen. Men for de 4 deltagende personer er der ingen tvivl om meningen med de andres meldinger. En nærlæsning af udsagnene viser, at de klart opfatter medspillernes udtalelser, responderer adækvat og tydeligt repræsenterer deres roller inden for rammerne af 'fiktionens' logik.

Med hensyn til udsagnenes og udsnittets grad af strukturerethed (der tænkes her især på sætningsbygning og talerskift) er passagen repræsentativ i den forstand, at den ligger i midten af spektret. Næsten hver gennemspillet forhandlingssituation frembyder et spektrum af forskelligartede faser lige fra omhyggeligt disponerede indlæg, der afløser hinanden, når en taler ved et signal har tilkendegivet sin afslutning - til kaoslignende situationer, hvor to eller tre personer ved at skrue op for stemmevolumen slås om at beholde/overtage ordet for at starte på sætninger, der har karakter af tilløb eller afløb, og som de ikke er i stand til at gennemføre, fordi det at bemægtige sig ordet har lagt beslag på hele deres opmærksomhed. Denne fase optræder som regel langt henne

i forhandlingsforløbet, hvor deltagerne er kørt fast i et punkt, der ofte har været diskuteret flere gange, og hvor der derfor kan spores en vis irritabilitet. På den anden side er de ikke så langt fremme, at de er ved at nå til en afklaring af problemerne, da dette forudsætter et afbalanceret dialogforløb.

Når diskussionens forløb i det gengivne eksempel kan være vanskelig at få hold på, hænger det også sammen med den endimensionale gengivelse på et ark papir. Der går herved en række støttefunktioner tabt i forhold til den faktisk foregåede interaktion. Ved at blive reproduceret på lydbånd kan gengivelsen videregive et langt mere nuanceret billede, der inddrager taletempo, pauser, lydstyrke, stemmeleje og intonation. Den bedste gengivelse er imidlertid videobåndet, fordi det også giver mulighed for at registrere mimik, øjenkontakt, gestik og kropssprog generelt.

4.3. Efterbehandling.

Efterbehandlingen af forhandlingsspillet er en meget væsentlig del af forløbet, der har til formål at gøre de studerende opmærksomme på fejl og i det hele taget ting, der kan gøres bedre. Situationen er pædagogisk frugtbar, fordi deltagerne har været ret engagerede i interaktionen, og en række erfaringer derfor blot skal trækkes frem på det bevidste plan for at kunne udnyttes.

Inden den af underviseren tilrettelagte efterbehandling foregår, vil de studerende dog som regel spontant selv have indledt en sådan. Denne 'uorganiserede' efterbehandling starter i samme øjeblik, der er blevet slukket for båndoptager og videokamera. Dens eksistens hænger formodentlig sammen med, at deltagerne - efter at have været tvunget ind i en rolle, hvor de skulle følge det sæt af spilleregler, der er konstitutive for interaktionen 'forhandling', og som derfor definerede dem som modstandere af hinanden - føler en voldsom trang til at kommunikere med hinanden på et plan, der ikke er normbestemt (eller i hvert ikke opleves som normbestemt).

Denne efterfølgende spontane drøftelse går i reglen ud på at 'få luft', at redegøre for, hvorfor man sagde, som man sagde, og hvorfor man ikke kunne sige dette og hint, som man følte det meget mere nærliggende at sige. Udsagnene giver således en række meldinger om, hvilke taktiske overvejelser deltagerne har gjort sig, og på hvilken måde interaktionssituationen 'forhandling' omformer deres valg af udtalelser. Det er imidlertid vanskeligt at redegøre detaljeret for disse udsagn, da netop den manglende registrering er forudsætningen for

deres eksistens. Dog kan man konstatere, at det faktum, at de opstår, er et vidnesbyrd om deltagernes engagement i rollespillet.

Den af underviseren organiserede efterbehandling sigter på at bearbejde både den sproglige og den forhandlingsmæssige erfaring. Efter at båndene er blevet henholdsvis aflyttet og set, udvælges passager, der skønnes vægtige med henblik på at bevidstgøre de studerende om de mange sproglige og forhandlingsmæssige mekanismer, der er dukket op til overfladen under slagets gang. (I realiteten har det ikke den store betydning, hvilke afsnit der udvælges, eftersom de næsten alle ved nøjere bearbejning viser sig at rumme så meget analysestof, at det er givtigt). Disse udvalgte passager afspilles for deltagerne og for at støtte deres iagttagelsesevne og for at gøre den efterfølgende diskussion righoldig, udleveres til hver deltager et spørgeark, der præciserer et eller flere aspekter af forhandlingsforløbet, som vedkommende skal fokusere på.

Som eksempler, der skal fokuseres på, kan (i forkortet form) nævnes:

a) sprogligt:

Noter træk ved samtalen, som efter din opfattelse rent sprogligt viser, at det er en forhandling.

Noter grammatiske og syntaktiske fejl i det franske.

Noter eksempler på affektive udtryksformer som råb, kraftig intonation eller hånlatter.

b) Vedrørende interaktionens forløb:

Noter eksempler på emneskift og forsøg at begrunde, hvorfor der skiftes emne.

Noter eksempler på, at personer ikke besvarer stillede spørgsmål og forsøg at begrunde hvorfor.

Noter eksempler på misforhold mellem formulering og formodet intention.

Det er klart, at sondringen mellem ovenstående to kategorier af spørgsmål er grov, og at den i mange tilfælde ikke kan opretholdes. Den er imidlertid praktisk at arbejde med og hensigtsmæssig, for så vidt som den bevarer bevidstheden om de to yderender af det arbejdsområde, vi bevæger os i.

Som tidligere nævnt er formålet med registreringsaktiviteten at genkalde i deltagernes bevidsthed, hvad der er foregået for derefter at drøfte, hvorfor det foregik således, hvorvidt det var hensigtsmæssigt, og hvad der eventuelt kunne bidrage til et mere hensigtsmæssigt forløb af interaktionen. Disse drøftelser fører således frem til, hvilket udbytte de studerende har af forhandlingsspillene, og hvad underviseren kan lære af dem, dvs. spørgsmålet om deres pædagogiske effektivitet. Dette vil blive behandlet i det følgende.

5. Observationer og vurderinger.

5.1. Kommunikationen inden for rollespillet.

Når der skal tages stilling til, om denne form for fremmedsprogsindlæring er hensigtsmæssigt, er det naturligt at vurdere det ud fra intentionerne, således som de blev fremlagt i starten af kapitlet.

Det kan fastslås, at der inden for den givne tidsramme sker en omfangsrig og varieret sprogproduktion.Ud over de forudsætninger herfor, som ligger i oplægget, kan dette også tilskrives de personer, der deltager i interaktionen. Kommunikationen mellem de studerende foregår effektivt forstået på den måde, at de forstår hinanden, at de tilsyneladende er i stand til tolke hinandens udsagn, inklusive de intentioner med facetter og over- og undertoner, som den talende har lagt i dem.

Dette er så meget desto mere bemærkelsesværdigt, som det ikke drejer sig om en almindelig hyggekonversation, men om en konfliktsituation (dette er naturligvis et led i et forhandlingsspils væsen, for selv om deltagerne skal ende med at komme overens, skulle hver part gerne have så meget som muligt med sig). De brud og konflikter, der opstår, er således udtryk for, at interaktionen fungerer, og at parterne tolker hinandens talehandlinger korrekt. Når kommunikationen foregår så friktionsløst, hænger det formodentlig også sammen med, at parternes ydre sociale situation har mange fælles træk: de er alle studerende på nogenlunde samme niveau, ca. samme alder osv. Men selvom deltagerne i det senere 'virkelige' liv næppe kommer til at sidde rundt om et forhandlingsbord med andre danske studerende og tale fransk, må interaktionen alligevel opfattes som en effektiv træningsmodel.

Med hensyn til selve det faktum, at det drejer sig om et rollespil, en 'kunstig' situation, er det min fornemmelse, at deltagerne hele tiden har en samtidig bevidsthed om, at dette jo er en model eller en illusion.

Det viser den måde, hvorpå de springer fra spillets indre forløb til den ydre sociale situation og tilbage igen. Det hænder nemlig, at der i diskussionens løb indtræffer 'illusionsbrud', at deltagerne, iøvrigt ofte paradoksalt nok pga. deres engagement i situationen, bliver presset ud af rollespillet og griber til talehandlinger, der 'afslører' deres egentlige identitet. F.eks. kan det forekomme midt i en fransk talestrøm, at en deltager pludselig mangler en fransk glose. Han bremser op, holder pause, udsender nogle *eh ...eh ...*, knipser hektisk med fingrene og udbryder *erstatning, erstatning, hvad fanden hedder erstatning på fransk?* Glosen serveres hastigt af en deltager, og parterne går videre: illusionen er genoprettet.

Lidt mindre bevidst for deltagerne, men iørefaldende for en franskmand er det, når en af deltagerne pludselig anvender forkortelsen *le VMD* for Varemærkedirektoratet: her ville i en autentisk situation ske en kommunikationsbrist, men inden for rollespillets rammer trækker en enkelt vågen deltager blot på smilebåndet, og interaktionen går videre.

Andre episoder kunne nævnes, men alle peger ud fra deltagernes reaktioner på illusionsbrud i samme retning: der springes smertefrit fra interaktionens handlingsforløb til den ydre sociale situation og ind i aktionen igen. Dobbeltfunktionen er fuldt ud accepteret og bevidst. Markøren i springet er i de fleste tilfælde en morskabsreaktion, svingende fra et ironisk smil op til en kort hånlatter, men illusionen genoprettes.

5.2. Fremmedsprog.

Hvis man betragter arten af sprogproduktion (cf. indledningens bekymring for en for snæver sproglig kompetence), må man konstatere, at det registrerede materiale udviser stor variation.

Set fra et terminologisk synspunkt inddrages, som følge af emnernes skiftende art, nye områder, hvilket skulle fremgå tilstrækkeligt af de givne eksempler. Set ud fra synsvinklen talefunktioner anvendes et bredt register, idet udsagnenes tyngdepunkter hele tiden forskyder sig, således at deltagerne med forskellig vægtning taler:

1. - om sig selv
2. - om de andre deltagere
3. - om et emne, hvor de samtidig er nødt til at vælge, hvilken form omtalen af dette emne skal have for at fremme deres mål
4. - om selve samtalesituationen.

Med hensyn til den grammatiske synsvinkel tvinger denne interaktionsform ligeledes deltagerne til at komme vidt omkring. Således inddrages også de ellers i undervisning sjældent anvendte ordklasser som interjektioner og talord. Betragter man sætningskategorierne, er hele spektret også repræsenteret, dog med en relativ kraftig andel af spørgesætninger og årsagssætninger. Indrømmelsessætninger og emfatiske sætninger (herunder sætningskløvninger efter modellen: *c'est vous qui ..*) er ligeledes rigt repræsenteret.

Stilen i de producerede samtaler bærer tydeligt spontaneitetens præg, hvilket ujævnheden, omformuleringerne og selvrettelserne i talestrømmen vidner om. Sætninger påbegyndes, men munder ud i *eh ... og eh ...*, fordi udsagnet ikke på forhånd har været gennemtænkt. Tilløbet føres eventuelt videre efter en kortere pause, men ofte startes på en anden sætning eller det første tilløb gentages, og sætningen kan nu gennemføres. Ligeledes forekommer mange tilfælde af redundans, som ikke ville optræde på samme måde i et på forhånd overvejet udsagn.

Som omtalt i starten af kapitlet var denne spontaneitet i sprogproduktionen tilsigtet, dels for at opøve selve færdigheden, og dels for at finde ud af, om det sprogmateriale, der produceres under sådanne vilkår, afviger fra det ved 'traditionel' undervisning producerede sprog.

Udover de med oplægget tilsigtede afvigelser m.h.t. emneområder, bredde og stil, som har været omtalt i det foregående, må man ikke overraskende konstatere, at der i det spontant producerede sprog er flere brud på de grammatiske regler end ved sprog produceret i den traditionelle undervisning på dette niveau.

I starten af interaktionen er fejlhyppigheden dog ikke særlig markant, hvilket synes at tyde på, at de studerende udmærket kan omstille sig til de mere varierede samtaleformer. Det er tilsyneladende især, når deltagerne har talt længe og/eller når forhandlingssituationen spidser sig til, at styringen via de tillærte grammatiske regler svækkes, formodentlig som følge af træthed og/eller manglende opmærksomhed.

De regelbrud, der finder sted i disse situationer, kan for de flestes tilfælde henføres til to hovedtyper[1]:

---

1 Der tages her ikke hensyn til de tilfælde, hvor fejlene blot skyldes manglende viden som f.eks. fejl i ords køn eller et substantivs afledningsendelse.Det, der har interesse her, er de tilfælde, hvor styringen via de tillærte regler ikke fungerer.

1. Former dannet ved analogi ud fra bøjningsmønstre, der er hyppigere end det, der burde have været anvendt, f.eks:

   - *je ne peux pas* ***croyer***
   - *vous* ***dit*** *rien*
   - *nous n'****étaient*** *pas*
   - *c'est vous qui* ***a*** (hyppig)

   Karakteristisk for denne mekanisme, der går ud på at, atypiske former fortrænges, er, at den også gælder for franskmænd, og at de 4 nævnte eksempler lige så godt kunne have været taget fra en franskmand, der talte 'langue populaire'.

2. Syntaktiske konstruktioner, der har en umiskendelig lighed med danske, f.eks:

   - *je ne peux pas la dire* ***á vous***
   - *nous ne voulons pas que* + manglende konjunktiv
   - foranstillet adjektiv

   De omtalte eksempler er alle brud på regler, der er ukomplicerede eller de former, der burde have været anvendt, er så gængse, at personerne næppe ville have begået fejlene i en anden, mindre presset sammenhæng.

Træningsøvelserne lægger således op til en videre arbejde for underviseren med at systematisere fejlene og i forlængelse heraf udarbejde andre træningsformer med henblik på at eliminere dem.

5.3. Sprogstyring.

Kravet om spontan sprogproduktion er ikke alene et krav om at producere sprog, men naturligvis også udtryk for et bagvedliggende krav om, at det spontane sprog holder sig inden for de gældende regler for sprogrigtighed på det pågældende fremmedsprog.

Når sprogproduktionen samtidig er et led i interaktionsformen forhandling, er det desuden et krav, at deltagerne når til en løsning på det problem, der forhandles om. Løsningen nås gennem samtale, men kun, hvis deltagerne er i stand til at 'sige de rigtige ting til hinanden', med andre ord hvis de kan styre 'indholdet' af deres udsagn hensigtsmæssigt, således at problemet gennem kommunikationsprocessen bearbejdes til et gensidigt accepteret forhandlingsresultat. I en vis forstand

er hele kommunikationsprocessen slutproduktet.[2]

Idealet er således, at de enkelte sekvenser i denne proces styres reflekteret henimod dette overordnede mål, således at hvert udsagn respon er adækvat på det foregående, og samtidig fører processen videre mod målet. Formuleringerne er altså samtidig handlinger, som skubber modparten fremad mod målet. Der skal således konstant opretholdes en balance, der tilgodeser både egen målsætning og modpartens forhandlingsvillighed. Da et af de konstitutive elementer i en forhandling er en interessekonflikt, er den ideale balance konstant truet. Den hyppigste trussel mod balancen er, at den nødvendige reflekterede styring af interaktionen ikke opretholdes, så samtalefeltet ikke længere holdes åbent og modificerbart, men derimod indsnævrer modpartens responsmulighed. Parterne fanger således hinanden i mekaniske mønstre, reduceret til reaktion og modreaktion, hvilket kan illustreres ved nedenstående eksempel:

vB_1: un médaillon, c'est un mot ordinaire pour un rond de chocolat
$H\&J_1$: non, ce n'est pas un mot ordinaire
vB_1: oui
$H\&J_1$: non
vB_1: oui
$H\&J_1$: non (kort latter)

Dialogen optræder her i sin mest begrænsede form, reduceret til en mekaniske sproglig reaktion. Disse rent reaktive udsagn er domineret af den emotive funktion[3], dvs. afsenderens henvisning til sig selv uden bevidsthed om virkning på modparten eller samtalesituationen. Ganske vist viser ordskiftet, at kommunikationen fungerer i den forstand, at budskabet opfattes, men kun for at blive mødt med samme automatiske reaktion; kommunikation i betydning af vedligeholdelse af et åbent spillerum for og med modparten er afbrudt. At reaktionerne ikke er bevidst styrede, men mekaniske, indiceres mest markant i situationens afslutning: en kort latter, der kan fortolkes som en markering fra parternes side, om at de i dette øjeblik bliver sig bevidst, at de umiddelbar før har reageret mekanisk, at det har været sproglige

2 Som en 'advocatus diaboli' kan man samtidig fristes til at spørge sig selv, om det for forhandlingsresultatet betyder så meget, hvad der overhovedet bliver sagt. Kunne det kompromisforslag, der ender med at blive accepteret, ikke lige så have været vedtaget efter 1 minuts samtale? Består hele processen måske blot i en psykisk bearbejdelse, der gør deltagerne modne til kompromis?

3 Roman Jacobsons terminologi

mekanismer, der har styret deres respons.

Set ud fra den overordnede målsætning om bevidst styring af kommunikationsprocessen repræsenterer den ovenfor gengivne sekvens et negativt yderpunkt[4]. En nærmere gennemgang af de registrerede forhandlingsspil viser, at der ikke er tale om et éngangsfænomen, at styringen tit går mere eller mindre i stykker, således at det er muligt at rubricere de fleste ordskifter i interaktionen ud fra en højere eller lavere grad af sprogets styring af deltagerne (eller deltagernes styring af sproget).

Når dette aspekt med styringsgraden er så tydeligt nærværende i forhandlingsspillene, hænger det sammen med selve interaktionsformen, idet samtalepartneren i en forhandling jo typisk mere eller mindre opfattes som en modstander, over for hvem der, bevidst eller ubevidst, lægges strategier, forhandlingsmæssigt som sprogligt, med henblik på at, at modparten i størst mulig grad motiveres til at acceptere at realisere ens egne målsætninger. Disse strategier, der tilsigter at fange modparten, kan efterspores sekvens for sekvens i materialet. Et eksempel:

A: et c'est votre proposition, même si vous savez que n'étions pas au courant? Si nous parlons à votre logique, est-ce que vous pensez que ... l'affaire est réglée optimalement?

B: Non, parce que ca, ce n'est pas notre proposition terminale, définitive.

Den formelle strukturering af A's udsagn er en spørgesætning; min fortolkning af udsagnet er imidlertid, at det ikke er egentlig spørgende. Ganske vist forventes der en svarreaktion, men situationen og udsagnets formulering indikerer en afstandtagen fra den ene af de to svarmuligheder, så svarerens valg er begrænset. Udover at konstatere at spørgeren i formuleringen samtidig udtrykker sin egen holdning (*Jeg kan da ikke tro, at De for alvor skulle mene, at ...*), må man undre sig over, at udsagnet så er formuleret som et spørgsmål. Intentionen er formodentlig dels at give kommunikationen et skær af åbenhed, dels at stille en fælde for modparten, så han kommer til at fange sig selv.

4 Samtidig må det konstateres, at den direkte konfrontation med efterfølgende latter kan have en psykologisk rensende virkning (en art katarsis), idet deltagerne herefter starter lidt på ny med en øget bevidsthed om nogle grænser, hvilket kan øge deres kompromisberedvillighed.

Svaret er da også *Non* ..., dvs. modparten drister sig ikke til at have en så besynderlig adfærd som at mene at .... For at unddrage sig mistanken om at være så sær, affyrer han det af spørgeren ønskede svar og endda begrundet med et indirekte løfte om et nyt og bedre tilbud. A's strategi er altså lykkedes i den forstand, at den måde han formulerede udsagnet på, virkede styrende ind på B's respons (om ikke 100%: der er plads til individuelt valg, og intet forhindrer os i at forestille os en bevidst og dumdristig B, der havde svaret *oui, parce que* ...).

At det er sandsynligt, at det er formuleringen, der styrer svaret, kan man anskueliggøre ved at forestille sig, at A i stedet for at spørge, havde formuleret sig affirmativt, emotivt og kategorisk ved at sige f.eks. *l'affaire n'est pas réglée optimalement*. Her er der stor sandsynlighed for at B ville have svaret *mais si, pourquoi pas?* Han havde så ganske vist atter ladet sig styre (materialet viser, at *non* avler *si* (eller desværre ofte *oui*)) - men sekvensen havde måske fået et bedre forløb for responsparten end nu, hvor han har sat sig (eller er blevet sat) i en situation, hvor sprogstrategien tvinger ham til at fremsætte et nyt, og for modparten bedre forslag, hvis han vil forblive troværdig.

Udover hovedgevinsten (fremmedsprogs- og forhandlingstræning) lægger disse spil således op til en sidegevinst i form af analyser af strategier for talehandlinger, deres art og virkninger som den ovenfor skitserede.

Appendix

Case: Markedsføring af belgisk chokolade.

Det danske chokoladefirma **Heinrich Jansen A/S** (H&J), Meldahlsgade 8, København V, fremstiller og sælger chokoladevarer, hovedsagelig til det danske marked. I 1954 lod de varemærket *Medaillon* registrere i varemærkeregistret (VMR) under nr. 1110/54 i klasse nr. 30 for chokoladevarer, konfekture og sukkervarer. Registreringen er fornyet senest den 2.8.1984.

H&J har siden 1954 solgt en firkantet æske med chokoladepastiller under navnet *Medaillon*, som er anført nederst på æskens overside på en 'navneplade' i forgyldt ramme, som omkranser et ovalt relief forestillende et damehoved i profil. Nedenfor relieffet står *pastiller i massiv mørk chokolade*. På æskens modsatte side er en varedeklaration på dansk, tysk og engelsk.

Det belgiske firma **Royal van Bruegel** (vB), 148, av. de Charleroi, Bruxelles, producerer og sælger kakao- og chokoladeprodukter. Disse sælges i en række lande, i Danmark gennem generalagenten Torning & Søn i Glostrup.

I september 1987 sender vB en chokoladeæske på markedet i Danmark. Æsken er hjerteformet, og på oversiden øverst til venstre står: *Pur chocolat aux noisettes en crunch*. Endvidere står anført *chokolade* og derunder *Medaillons*, således at disse to ord fylder den øverste halvdel af æskens hjerteformede overside. Derunder står med mindre typer *Royal van Bruegel, Belgique*. På æskens underside står en varedeklaration på 8 forskellige sprog.

Den 23.3.88 protesterer H&J over for vB mod forhandlingen af deres gaveæske *Chokolade Medaillons* og henviser til deres eget registrerede varemærke *Medaillon*.

Den 27.7. indgiver det belgiske firmas varemærkefuldmægtig W. Blumenstock anmeldelse til varemærkedirektoratet i DK om registrering i klasse 30 af et figurmærke indeholdende ordene *Van Bruegel Chokolade Medaillon*. VMK modholder H&J's varemærke *Medaillon*, hvorefter registreringen stilles i bero.

I skrivelse af 29.8.88 foreslår **W. Blumenstock** et møde i København den 5.9. på Hotel Richmond med deltagelse af ham selv og prokurist **Juul** fra Torning og Søn samt fra H&J **dir. Svend Jørgensen** og juridisk medarbejder **Pernille Nielsen**.

H&J kræver tilbagetrækning af van Bruegels produkt som krænkende deres varemærket og kræver desuden en godtgørelse på 200.000 kr. for fortjeneste på uberettiget salg samt erstatning, mens van Bruegel hævder at have fuld ret til at fortsætte og udvikle markedsføringen, eftersom varemærket er *van Bruegel*, mens *chokolade medaillons* blot er en beskrivelse af varen.

De to parter har indhentet udtalelse fra 'Konfektureindustriens Brancheforening', om at navnet *medaillon* er almindelig kendt som betegnelse for chokoladepastiller hidrørende fra H&J. Endvidere har parterne fremlagt forskellige ordbøger til belysning af ordet *medaillon* (find dem!). Desuden foreligger telex fra vB's agent i Vesttyskland, der oplyser om, at der for et schweizisk firma er registreret varemærkerne *Flogel Medaillons* og *Suchard Medaillon*.

De to parter mødes som foreslået af Blumenstock med ialt 4 fransktalende deltagere (hhv. flamsk og dansk accent). En mindelig ordning tilstræbes for at undgå en omkostningskrævende retssag.

Royal van Bruegel S/A.

vB skulle gerne vinde forståelse for den opfattelse, at deres varemærke er *Royal van Bruegel*, mens *Chokolade Medaillons* blot er en beskrivelse af varen, og iøvrigt mangler H&Js varemærke tilstrækkeligt særpræg (Cf. Varemærkeloven § 13). Det er nærmest at opfatte som et fællesnavn. Ordet *medaillon* betegner et cirkelformet stykke chokolade. Man behøver her blot at tænke på affæren med osten *Port Salut*, hvor ostehandlerforeningen havde udtalt, at det var navn og varemærke på en ost, der fremstilles i departementet Mayenne i Frankrig, hvorimod VMD mente, at det stadig var en artsbetegnelse uden tilstrækkeligt særpræg og derfor ikke kunne registreres som et varemærke for ost. Således har varemærket *medaillons* ikke en sådan karakter i eller et sådant særpræg, at det kan hindre andre i benyttelsen af ordet til deres produkter.

Endvidere kan de berette, at deres medarbejder i en forretning i København har købt en æske med runde stykker chokolade indpakket i guldstaniol og betegnet *Chokolate medaillons*.

Man må desuden se på orden *medaillon*'s betydning, og på hvordan det anvendes i andre lande, idet der er tale om et internationalt marked. I en land række lande betragtes ordet *medaillon* for chokolade som et beskrivende ord, der ikke ved registrering kan forbeholdes en enkelt virksomhed.

Situationen for *medaillon* svarer til den situation, der i 1982 forelå for vinmærket *Castillo*. Her bestemte industriministeriet, at varemærket *Castillo* ikke var til hinder for, at varemærket *Castillo de Ezpeleta* blev registreret inden for vinklassen også.

vB har i den forløbne periode solgt 94.000 æsker à 80 kr., men mener ikke, at det på nogen måde kan begrundes ved markedsføringsbetegnelsen. Iøvrigt har H&J ikke engang oplyst, om der forlå ændringer i salgstallene i den relevante periode. Der gik lang tid, inden H&J protesterede. For vB er det væsentligt fortsat at kunne forhandle produktet i DK.

Hvis det viser sig umuligt at komme igennem med det primære ønske, kunne det overvejes at føle sig frem til, hvilke ændringer i emballagen, der var spiselige for H&J. Det er dog ingen ønskesituation, da emballagen til afsætningen i DK i så fald skal særfremstilles.

Heinrich & Jansen A/S.

H&J mener, at dets varemærkeret er krænket og kan til støtte for sin opfattelse henholde sig til, at der foreligger brug og indarbejdelse af mærket, så de alene i medfør af varemærkelovens § 2 er beskyttet - men udtrykkeligt også iht. § 4, hvorefter en varemærkeret udelukker andre end indehaveren i at benytte et mærke, der kan forveksles med det registrerede - og iflg. § 6 i VML er de forvekslelige, når de angår varer af samme art.

De kan her henvise til historien om Høng Camembert, der i en årrække havde solgt camembert-ost under anvendelse af en rød etiket med firmabetegnelse anbragt i en rød stjerne. Tolko-compagniet begyndte på et tidspunkt at forhandle samme vare

under en etiket med fremherskende rød farve, hvor Tolkos firmabetegnelse stod med meget små bogstaver. Høng kan ganske vist ikke have eneret på anvendelsen af rød farve, men Tolko burde have undgået den foreliggende forvekslingsmulighed, og Tolkos anvendelse af den røde etiket blev kendt uberettiget.

H&J har anvendt mærket helt siden 1954 og netop brugt det til at adskille *Medaillon* fra andres varer. Det er kendt i branchen som en betegnelse for netop deres gaveæske med cirkelformede chokoladepastiller. Måden, hvorpå *Medaillons* er anbragt på æsken, viser, at det benyttes som varemærke. De mener derfor, at det belgiske firma ikke vil kunne få deres betegnelse registreret som varemærke for deres ligeartede produkter.

H&J mener, at når deres varemærkeret er blevet krænket, bør Royal van Bruegel yde erstatning iht. § 38 i VML i det omfang, de må have haft fortjeneste på krænkelsen. Derfor må de fremlægge nogle tal for deres omsætning og fortjeneste på produktet i det omhandlede periode.

Til syvende og sidst er det helt springende punkt for H&J, om det kan lykkes at holde Royal van Bruegel ude af markedet. Ud over emballage- og markedsføringsproblemet ville det være særdeles uheldigt, om Royal van Bruegel fik fodfæste i DK, da selve produktet nemt kunne blive en farlig konkurrent pga. den belgiske tradition for stærke og velsmagende chokoladeprodukter.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 12

Odense 1989

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et gratis abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr:

By:

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
13

Therese Hauge

ORDSØGNING OG ORDFORKLARING I IKKE-STYRET FREMMEDSPROGLIG INTERAKTION

COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

Therese Hauge

Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

Indholdsfortegnelse:

0. Indledning 2

1. Problemstilling 3

2. Kommunikationsstrategier i litteraturen 6

3. Interaktionelle strategier 9

3.1 Appel 9

3.2 Receptive strategier 10

4.Ordsøgning og ordforklaring i interaktion 12

5.Konklusion 19

Appendix 21

Referencer 24

0. Indledning

At lære sprog er i høj grad at lære gloser. Det er i hvert fald det indtryk mange mennesker får, som går igang med at lære fremmedsprog. For uden et vist ordforråd kan lørneren hverken formidle eller forstå den information, han/hun har behov for i de mange forskellige fremmedsproglige situationer, man nu engang kan komme ud for. Hvem kender f.eks. ikke den situation, hvor man lige har mødt en indfødt, som man gerne vil tale med. Samtalen bliver klodset, og man famler sig frem og tilbage i håb om, at man nu også har forstået hinanden. Og hvem ærgrer sig så ikke over ikke at have taget sin **ordbog** med, så man lige kunne have slået op, når der var noget, man ikke forstod eller kunne sige?

Alle der lærer et fremmedsprog har på et eller andet tidspunkt stået i en sådan situation, hvor de har manglet ord. Dette problem 'at mangle ord' har man i 80'erne skænket megen opmærksomhed indenfor fremmedsprogspædagogik, idet man har beskæftiget sig med **kommunikationsstrategier**, d.v.s. de muligheder man har for at improvisere, når man mangler ord. Kommunikationsstrategier er omveje, som man kan bruge for at forsikre sig, at samtalepartneren forstår hvad man mener (og omvendt). Kommunikationsstrategier udgør dog kun en lille del af den 'teknik', som lørneren bruger for at finde frem til betydningen af ukendte gloser. I denne artikel vil jeg præcisere og eksemplificere lørnerens måde at søge efter betydningen af ord i en ikke-styret samtale med en indfødt. Dernæst vil jeg kort redegøre for væsentlige aspekter af kommunikationsstrategier i 80'ernes forskningslitteratur og herefter behandle interaktionelle kommunikationsstrategier mere indgående, for til sidst at demonstrere, hvordan de danner større strukturelle enheder, når lørneren søger efter mening. Sagt på en anden måde opstår der i en situation, hvor lørneren og den indfødte skal blive enige om betydningen af en række ukendte ord, en meget kompleks form for interaktion. Jeg vil formode, at interaktioner af denne art spiller en positiv rolle for indlæringen af nye gloser.

Til eksemplificering vil jeg udelukkende vise sekvenser fra en dataindsamling, som jeg foretog i november 1987. Datamaterialet er fra en eliciteret interaktion, som er foregået mellem en lørner (dansker) og en indfødt (amerikaner). En nærmere præsentation af interaktanterne og eliciteringsformen findes i appendix.

1. Problemstilling

Hvad er det der sker, når en lørner står i en situation, hvor han/hun skal forstå en tekst, og det eneste 'hjælpemiddel' lørneren har er en indfødt? Begge indgår i et kommunikativt samarbejde for at løse forståelsesmæssige problemer. Når et sådant problem opstår, foretages en række skridt for at finde frem til betydningen af både uklare og helt ukendte gloser. Begge interaktanter trækker på flere kommunikative ressourcer såsom

- **kommunikationsstrategier** (KS): altså de muligheder man har for at løse kommunikative problemer;
- **reparation**: rettelse af ens egen eller samtalepartnerens ytring[1]; og ikke mindst også
- **inferens**: man gætter sig til betydningen af ukendte ord. (jvf. eksempelvis Færch, Haastrup & Phillipson 1984)

I denne artikel vil jeg tage udgangspunkt i KS. De er ofte forstået som en enkeltstående handling, noget enten den talende eller den lyttende bruger. Men ser man på samtaler mellem lørnere og indfødte, vil man bemærke, at begge parter samarbejder på en ganske bestemt måde. Lørneren - og også den indfødte - bruger forskellige KS, samt ofte reparation og inferens. Disse fænomener er hver især beskrevet i talrige undersøgelser, selvom der hovedsageligt har været fokuseret på lørnerens produktion. I en situation hvor der fokuseres på **interaktion**, må det derfor være væsentligt at beskrive de procedurer i diskursen, som lørneren bruger i samarbejde med den indfødte for at etablere mening. Netop den diskursaktivitet der opstår i interaktion, består af en række forskellige sproglige handlinger, som for lørneren tilsammen danner ét fælles overordnet mål.

---

[1] I litteraturen har det vist sig at være nødvendigt at referere til reparation i forbindelse med interaktionelle og receptive strategier. Dette skyldes formodentlig den store lighed, der ligger i disse to sproglige handlingers struktur. Jeg vil dog ikke komme ind på denne diskussion her, men blot referere til litteratur såsom Færch, Haastrup & Phillipson 1984 og Glahn & Holmen 1989.

BEST COPY AVAILABLE

Det, der i denne forbindelse vil vise sig at være særlig interessant, er lørnerens kognitive bearbejdning af gloseproblemer. De kommunikative ressourcer bruges og kombineres af både lørneren og den indfødte for at afhjælpe lørnerens forståelsesproblemer. Forskellige typer KS, reparation og inferens danner en helhed i lørnerens anstrengelser i at nå frem til en forklaring på det han/hun definerer som et problem for den indfødte. Denne særligeteknik - at arbejde sig frem til et ords betydning og form - kan man formode er en effektiv måde at lære gloser på.

For bedre at kunne tilrettelægge f.eks. gloseundervisning i fremmedsprogsundervisningen er det væsentligt at vide, hvordan indlæringen foregår i naturlige ikke-styrede situationer. Receptive og produktive aktiviteter bør ikke adskilles, men snarere sammensmeltes til en fælles aktivitet.

Hvor kompleks interaktion faktisk kan blive uden at samarbejdet mellem lørneren og den indfødte af den grund bryder sammen, vil jeg her vise et typisk eksempel på. Lørneren skal ved at interagere med den indfødte finde frem til betydningen af de i en udleveret tekst (delvis) ukendte ord eller fraser. Samtidig kan den indfødte i sine forklaringer komme til at bruge ord eller fraser, som lørneren ikke forstår. Også disse ord skal lørneren finde frem til betydningen af.

L = lørner; I = indfødt

1 L:
I: she's tried the grapefruit method an all Jell-O

2 L: eer an all
I: regimen and Madonna's popcorn diet --

3 L: Jell-O regimen
I: ok (fnis) well Jell-O is eerm -- a

4 L:
I: a desert - that doesn't have - er let me see

5 L:
I: Jell-O is a er - well it's gelatine is what - er

6 L: a desert I I always had the problem desert can
I: er I mean is the o

7 L: be that what you eating: it's ts
I: that's what you eat right

8 L: aft after the dinner ok
I: it's not this Sahara right after the dinner right

9 L:
I: - and -- so Jell-O is something (suk)I don't

10 L:
I: know you buy a package - of - a bog little box of

11 L:
I: stuff for one krone in the store and you heat

12 L: yeah
I: some water and you mix it together and it turns

13 L: you too in the fridge
I: into some clear stuff that and

14 L: and you and you eat it
I: then you put it in the fridge and it sits there

15 L: yeah eerm -- and yellow and
I: and shakes right (latter) ok

16 L: brown an and so like that ok
I: yeah whatever and and and it all

17 L:
I: tastes alike you can't tell what flavour it

18 L: (latter) ok (latter) that's the
I: is when you close your eyes (latter)

19 L: regimen it's
I: er regimen isis is just a diet or: er if

20 L:
I: if you er if you are training for a triathlon

21 L: if you what
I: you'd have a regimen if you were

22 L:
I: training for a triathlon - you know when you run

23 L: yeah athletics
I: and er XX athletics that would be a

24 L: ok
I: regimen so - it's sort of a joke to call it

25 L: yes
I: regimen

Lørneren definerer sit leksikalske problem ved at gentage den uforståede frase (2-3). Gentagelsen opfordrer den indfødte til at forsøge at forklare en del af frasen: den indfødte bryder flere gange af på sin forklaring og starter pånyt (3-6). Efter flere forsøg på at omskrive det første leksikalske problem og idet der opstår et nyt, afbryder lørneren for at forsikre sig at hun ikke misforstår noget (6-7; 8). Den indfødte bekræfter lørnerens hypotese med en udvidet forklaring (7-8), hvorefter han igen omformulerer det oprindelige problem - det vil sige kun første del af det (9-18). Herefter fortsætter lørneren med nogle kontekstrelevante indskydelser (13; 14; 15-16), som hjælper hende med at få det nøjagtige billede af det definerede problem. Hun forstyrres dog i umiddelbart at forstå hele frasen, da den indfødte ikke tøver med sine omformuleringer og kommer til at bruge et for lørneren ukendt ord (19-21). Dermed tvinges lørneren ud i endnu et receptivt problem (21), før hun når det ønskede mål (24; 25).

Diskursen viser tydeligt at lørneren gennemgår en række skridt for at nå sit mål: at opklare det hun definerede som et problem. At der så opstår yderligere problemer undervejs ved at den indfødte bruger ord lørneren er usikker på eller ikke kender, forhindrer ikke på nogen måde lørneren i at nå frem til den rigtige løsning.

2. Kommunikationsstrategier i litteraturen

Som allerede nævnt bruges KS af den talende eller lyttende til at løse formidlings- og forståelsesmæssige problemer som opstår i samtale. Der er altså tale om en uoverensstemmelse mellem lørnerens kommunikative behov og hans/hendes kommunikative ressourcer.

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for nogle af de aspekter, som man i 80'erne har fokuseret på indenfor fremmedsprogspædagogikken i et forsøg på at definere KS. De relevante aspekter vil være:

1. reduktion vs. risiko
2. produktion vs. reception
3. form vs. funktion

ad 1. I litteraturen skelner man mellem reduktions- og risikostrategier, jvf. blandt andre Corder (1983), Færch & Kasper (1983b), Færch, Haastrup & Phillipson (1984). Risikostrategier har man behandlet noget mere indgående end reduktionsstrategier, bl.a. ud fra de betragtninger at

> ... achievement strategies have a more constructive effect on communication, as they help language users convey, rather than reduce, their original communicative intention.

og

> ... achievement strategies have a potentially positive effect on learning, as they can lead to learners establishing and testing hypotheses about FL, and make already existing FL knowledge more easily accessible. (Færch & Kasper 1986:182)

Kommunikationsstrategier, som man formoder har en positiv effekt på indlæring af målsproget, har naturligvis været af størst interesse for fremmedsprogspædagogerne.

ad 2. Man skelner også mellem produktive og receptive strategier i litteraturen. Færch & Kasper (1983b) giver en detaljeret beskrivelse af de mange forskellige måder produktive strategier manifesterer sig på. Det gælder især for den fase, hvor lørneren planlægger sit kommunikative mål, d.v.s. hvad han/hun ønsker at sige. Sådanne strategier kalder Færch & Kasper kompensatoriske, og de omfatter bl.a. den kooperative strategi appel.

Receptive strategier formoder Corder (1983) findes på lige fod med de produktive, selvom man ikke har undersøgt dem i nær samme grad som de produktive.

> ...since communication is a cooperative enterprise, one must suppose that we may adopt both productive and receptive strategies of communication. So far no one has attempted within the framework of interlanguage studies to investigate the latter. (Corder 1983:15)

Der findes enkelte beskrivelser af receptive strategier, bl.a. i Færch, Haastrup & Phillipson (1984). Her gør man opmærksom på, at receptive strategier er interaktionelle - for at en lørner kan bruge receptive strategier, kræves der altså en samtalepartner. Dertil har de en tydelig relation til både inferens (når lørneren ikke kan inferere betydningen af et ord, kan man altid spørge samtalepartneren) og reparation (man beder samtalepartneren om at reparere sin ytring, hvis man ikke forstår hvad der bliver sagt).

Produktive og receptive strategier er dog ikke altid lette at skelne fra hinanden. Færch, Haastrup & Phillipson (1984) gør opmærksom på, at når det er tilfældet, taler man om hybride strategier, f.eks. 'pleading ignorance' ("I don't know").

> ... it [pleading ignorance] demonstrates how reception problems become indistinguishable from production problems. "I don't know" serves the double function of constituting a minimal reply in itself, without initiating a repair sequence, and concealing a comprehension or production problem. (Færch, Haastrup & Phillipson 1984:146)

Man kan argumentere at hybride strategier demonstrerer med deres dobbeltfunktion, at man nok ikke bør fokusere på strategier som enten af den ene eller den anden form.

ad 3. Litteraturen om KS har helt tydeligt et klassificeringsproblem, dvs. man kan ikke altid afgøre entydigt, om en strategi skal klassificeres som den ene eller anden type. Der er noget der tyder på at distinktionsproblemer er opstået, fordi man ikke har vægtet forskellen mellem KS's form (produktet) og funktion (processen) højt nok. I litteraturen har man hovedsageligt klassificeret empirisk data som tager udgangspunkt i form (produkt), f.eks. Færch & Kasper (1983b) (funktion (proces) har man først beskæftiget sig med senere). Man har derfor opnået en lang række forskellige inddelinger af strategier, som alene har afhængt af de beskrivelsesmæssige behov, der har ligget i de indsamlede data. Forskellige måder at indsamle data på har altså resulteret i forskellige inddelinger af strategier.

Der har dog fundet en mærkbar ændring sted i de seneste års forskning. Man har vendt opmærksomheden mod funktion (processen) og har altså forsøgt at klarlægge KS fra denne vinkel i stedet for at klassificere dem udfra deres form. Poulisse (1987) har forsøgt at løse nogle af de almindelige klassificeringsproblemer ved at tage udgangspunkt i KSs funktion. Hun mener at problemet er at

> By focussing on the differences in form the similarity between the two utterances in terms of propositional content is concealed, and the generalization which could have been made with respect to the analytic process underlying these utterances remains unnoticed. (Poulisse 1987:144)

Klassificeringen af empirisk data har været produktorienteret, hvorimod der er brug for en bred procesorienteret inddeling. Den

vil gøre det muligt at undgå de alt for mange noget tilfældige - og også overlappende - inddelinger af strategier. Med en proces-orienteret inddeling vil man til gengæld opnå en psykologisk reel klassificering der tager udgangspunkt i de kognitive processer lørneren bruger.

3. Interaktionelle strategier

Jeg vil i dette afsnit afklare interaktionelle strategier i et forsøg på at få styr på deres gensidige indvirkning på hinanden. Interaktionelle strategier omfatter to typer: den kooperative strategi **appel** (Færch & Kasper 1983b) og **receptive strategier** (Færch, Haastrup & Phillipson 1984).

Når man karakteriserer interaktionelle strategier, er det nødvendigt at skelne mellem form og funktion. Receptive strategier tager nemlig samme form som de produktive interaktionelle strategier, d.v.s. som appel. Derimod har de meget forskellige funktioner. Kooperative strategier støtter gennemførelsen af lørnerens planlagte ytring, mens receptive strategier sikrer lørneren, at han/hun forstår den indfødtes ytring. Fokus i interaktionen afhænger altså af, om man bruger en produktiv eller en receptiv strategi.

3.1 Appel

Interaktionelle strategiers forskellige funktion kan man se på den måde de relateres til forskellige typer reparationsmønstre. Færch & Kasper (1983b:51) karakteriserer appel som en **self-initiated other-repair**. Lørneren afbryder sin ytring, fordi hun mangler et ord og beder den indfødte om assistance. Den indfødte forsøger så at levere en eller flere brugbare gloser. Appel kan karakteriseres som direkte, da den fremgår tydeligt af samtalen. Den der oplever at mangle et eller flere ord for at gennemføre en planlagt ytring, refererer direkte til problemet ved f.eks. eksplicit at stille spørgsmål til samtalepartneren. Dertil forekommer appel både med og uden brug af ikke-sproglige strategier (gestik). Den følgende diskurs er et eksempel på appel:

BEST COPY AVAILABLE

10

1 L: you have you have eer been doing your doctor eer
I:

2 L: disputans what do you call it in English
I: you have

3 L:
I: to have your doctor's degree er your doctorate

4 L:
I: first

I eksemplet har lørneren tydeligvis et leksikalsk problem. Hun forsøger at gennemføre sin plan og kompenserer manglende gloser med en L1-baseret strategi (1-2). Hun opgiver og appellerer derefter direkte til den indfødte (2).

3.2 Receptive strategier

Receptive strategier kan opstå i de situationer, hvor man ikke kan komme frem til en løsning på forståelsesproblemet ved hjælp af inferens alene. Receptive strategier efterfølger altså ofte mislykket inferens. Sådanne strategier sammenligner Færch, Haastrup & Phillipson (1984) med reparationsmønstret **other-initiated interactional repair**. Samtidig gør de opmærksom på, at selvom fokus i interaktionen er ændret i forhold til den i produktion, benytter lørneren også her appel for at løse et kommunikativt problem: man spørger om det man ikke forstår. Ved hjælp af appel kan lørneren altså søge information, ikke for at kunne gennemføre en planlagt ytring, men for at forstå den indfødtes gennemførte ytring.

Receptive strategier kan inddeles i to typer. Færch, Haastrup & Phillipson (1984) taler dels om **general repair request** og dels om **specific repair request**. De to typer karakteriserer de på denne måde:

> (1) **general repair request**, learner expresses lack of understanding in general, without specifying what the comprehension problem is ...
>
> (2)**specific repair request**: learner specifies at what point in the discourse the comprehension problem occurred ... .
> (Færch, Haastrup & Phillipson 1984:162-163)

Om der er tale om brug af den ene eller anden type receptive strategi afhænger altså af, hvordan lørneren formulerer sit problem.

Lørneren kan anmode sin samtalepartner om enten en generel eller specifik reparation. En generel reparation er et udtryk for, at der er et receptivt problem, men ikke hvad det er. En specifik reparation udtrykker derimod præcist, hvad der ikke er forstået. Begge typer af receptive strategier kan man se i dette eksempel:

```
1   L: the carefree bowl of Cheerios
    I:                              ts ok Cheerios is  a

2   L:                   a  breakfast cereal
    I: breakfast  cereal                    cereal  -  it

3   L:
    I: comes  in a box in the store you pour it in to  a

4   L:                                    I don't know  you
    I: bowl  drin  eat  it with milk -              ok

5   L: have to explain it some other way
    I:                        ok
```

Diskursen begynder med at lørneren definerer sit receptive problem præcist: hun refererer til en helt specifik frase, som hun ønsker forklaret (1). Den indfødte splitter derefter frasen op for at forklare én leksikalsk enhed ad gangen, og forsyner lørneren med en forklaring af Cheerios (1-2). Det resulterer dog blot i, at lørneren må ty til endnu en **specific repair request** (2). Den indfødtes efterfølgende forklaring afhjælper dog ikke lørnerens gloseproblem, hvilket så forårsager endnu en receptiv strategi, denne gang en **general repair request** (4-5). Her viser lørneren tydeligt, at hun endnu ikke har forstået det oprindelige problem (4), og at hun stadig ønsker en forklaring af den indfødte for at løse sit gloseproblem (5).

I eksemplerne har det hidtil været lørneren, som har benyttet receptive strategier og altså initieret reparation. Der er dog intet i vejen for at også den indfødte kan bruge disse strategier. Det kan nemlig sagtens være tilfældet, at det er den indfødte som har problemer med at forstå lørnerens ytringer. I nedenstående eksempel ser man både den indfødte og lørneren benytte sig af receptive strategier:

```
1   L: a:n  an er eer what do you say is            this
    I:                                  what is what

2   L: adult       anxiety
    I:      anxiety       eerm it  means  erm  -  to  be
```

3 L: aha
I: worried - to be very worried - anxious

Lørnerens receptive strategi (1) udløser en general repair request hos den indfødte (1). Den skal han have positiv respons på, før han kan hjælpe lørneren (2).

Der findes ikke mange sekvenser i det indsamlede datamateriale, hvor den indfødte bruger receptive strategier. Grunden hertil er at den indfødte har den helt klare fordel sprogligt at være på hjemmebane: han taler sit modersmål. Samtidig er lørnerens sprogbeherskelsesniveau ikke så lavt, at hun ikke kan eller opgiver at gøre sig forståelig.

4. Ordsøgning og ordforklaring i interaktion

Resultatet af eliciteringen blev et meget fyldigt datamateriale hvad angår receptive strategier, og mindre fyldigt med hensyn til appel. Dertil viste det indsamlede materiale, at man nok ikke bør tale om enkelte strategier, men snarere bør se på en gruppe af strategier som en kognitiv helhed. Lørneren opfatter et problem som en helhed, også selvom hun for at løse det er nødt til at bryde det op i mindre sekvenser.

Diskursmaterialet viser sig faktisk som mere eller mindre standardiserede mønstre, som varierer i kompleksitet, men ikke i struktur. Sådanne mønstre (herefter refereret til som diskursmønstre) kan være simple og består i så fald af en enkelt receptiv strategi. Problemet er oftest løst ved hjælp af inferens: lørneren 'gætter højt'. Derefter får lørneren en be- eller afkræftelse på sit eget løsningsforslag:

1 L: eerm -- the Renfrew Center is just a name for a
I: just a

2 L: hospital ok
I: name - yeah

Diskursmønstrene kan dog også være meget komplekse. I så fald er der tale om at gloseproblemet løses gennem en række løsningsforslag initieret af lørneren og løsninger leveret af den indfødte. Man kan sammenligne et sådant diskursmønster med det opgaveløsningsmønster, som man finder i klasseværelsesdiskurs, blot er rollerne her byttet om. I denne diskurs er det altså lørneren der

initierer og afslutter mønstret og ikke læreren resp. den indfødte.

Interaktionen mellem lørner og indfødt kan blive yderligere kompleks. Det sker når lørneren initierer flere på hinanden følgende diskursmønstre for at løse det oprindelige problem i teksten. Et eller flere diskursmønstre med samme oprindelige gloseproblem vil her blive refereret til som et handlingsforløb.
I mine data opstår et komplekst handlingsforløb, når den indfødte i sine forklaringer af ukendte gloser i teksten bruger gloser, som lørneren heller ikke forstår. Alltså indgår der i et komplekst handlingsforløb to typer af gloseforklaringer: forklaringer af ukendte gloser i teksten, og forklaringer af gloser, den indfødte bruger, som lørneren ikke kender. Dertil kommer at hvert enkelt diskursmønster kan være mere eller mindre komplekst. Man kan altså sige, at et komplekst eksempel således først består af en problemdefinition. I den indfødtes forklaring - løsning - forekommer gloser som lørneren ikke kender, hvilket udløser endnu en problemdefinition inden lørneren har forstået forklaringen på den første ukendte glose. Så længe den indfødte bruger ord eller fraser som er ukendte for lørneren, kan det oprindelige problem ikke løses. Det resulterer i at lørneren kognitivt må bearbejde gloseforklaringer på samme måde som man åbner og lukker en kinesisk æske: det første problem er ikke løst, før de efterfølgende også er det. Man kan altså sammenligne et diskursmønster med den enkelte 'æske', mens handlingsforløbet er den samlede 'kinesiske æske'.

Det følgende eksempel illustrerer et komplekst handlingsforløb:

1 L:
I:childhood isn't the carefree bowl of Cheerios it

2 L: ok the carefree bowl of Cheerios
I: once was - ts ok

3 L: a breakfast cereal
I: Cheerios is a breakfast cereal

4 L:
I: cereal - it comes in a box in the store you pour

5 L: I don't
I: it in to a bowl drin eat it with milk -

6 L: know you have to explain it some other way
I: ok ok eerm -

7 L: from milk er
I: let's see erm - it Cheerios are -

8 L:
I: little - brown things made from oats - it's a

9 L: (latter) oats
I: grain -- ups (latter) well let's try again eerm

10 L: it it's from animals or:
I: you sell them in Denmark no no it's

11 L: ok yeah ok
I: from plants er like grow out in the field here

12 L:
I: and - you er i it's like - let's see grain is

13 L:
I: what you make flour - out of that you - use for

14 L: yeah ok yeah that's wheat
I: making bread - ok that that's wheat ok

15 L: yeah ok good
I: oats is another grain some other one and -

16 L: yeah
I: you make - little - round - things and you -

17 L: they've been baking
I: erm in the morning yeah they're baked

18 L: yeah aha
I: probably and - they're little tiny things and

19 L:
I: then you put a bunch of them in a bowl and put

20 L:
I: some milk and sugar on it and eat them in the

21 L: ok yeah
I: morning it's a - breakfast - for lots of people

22 L: ok eerm
I: -- and so bowl of Cheerios erm so children like

23 L:
I: Cheerios turns out - d I mean Cheerios are one of

24 L: you you eat a very lot of bowl of Cheerios
I: the few things that

25 L: X children
I: that's what yeah that's what a three-year-old

26 L: ok yeah
I: will eat for breakfast every morning (latter)

27 L: eerm I d I don't know if I have
I: ok (latter) nothing else

28 L: understand it could it be something like
I: ok

29 L: Corn Flakes or something like that
I: yes right

30 L: ok (latter)
I: right exactly yeah except that three-year-olds

31 L: ok it
I: won't eat Corn Flakes they eat Cheerios (fnis)

32 L: has been easier to standing that (latter)...
I: (latter)

33 L: ... (latter) it was very
I: sorry well I eer you know - mm er

34 L: difficult and the next sentence please
I: that's right

35 L:
I: oh do you know about carefree - I mean is that

36 L: eeer I th I don't kn yes I would
I: - is that ok or not

37 L: say eerm -- just you just eer eat it er and not
I:

38 L: think about it that's
I: no worries that's right very good ok

Det der sker i diskursen er, at efter at den indfødte har læst den relevante sætning højt (1-2), definerer lørneren sit første leksikalske problem. Det gør hun ved at gentage hele den uforståede frase (2) og bruger således en 'specific repair request'. Den indfødtes løsning på lørnerens problem er en omformulering af kernen i frasen - Cheerios. Omformuleringen er præcis (3) og den refererer til et meget almindeligt hverdagsudtryk - breakfast cereal

- som en indfødt måske nok forventer vil være en lørner bekendt. Lørneren kender dog ikke udtrykket, hvilket resulterer i at hun endnu engang må ty til en 'specific repair request' (3). Allerede på dette tidlige tidspunkt i diskurssekvensen er et andet gloseproblem defineret, før lørneren har fået en egentlig løsning på det første.

Anden problemdefinition håndterer den indfødte på samme måde som han håndterede den første: ved at omformulere kernen i frasen, nemlig cereal. Denne forklaring tager en noget anden form end den første, som jo var et synonym. Her til gengæld, parafraserer den indfødte problemet ved at beskrive dets særlige karakteristika (5). Samtidig gælder beskrivelsen også den første problemdefinition (2). Da lørneren stadigvæk ikke har forstået hvad der er tale om, gør hun brug af hybridstrategien I don't know (5-6). Man kunne videre tolke denne strategi som en reduktionsstrategi - dog er lørneren på trods af sin usikkerhed i stand til at tage et nyt initiativ (sandsynligvis fordi hun i instrukserne er blevet bedt om ikke give op overfor et problem, selvom det måtte synes at være stort). Hun insisterer altså på endnu en omformulering, og gør det ved hjælp af en **general repair request** (6). Den indfødte reagerer tøvende (6). Lørneren tager så atter initiativ og kommer med et delvist løsningsforslag (7) til det oprindelige problem hun definerede (3). Den indfødte reagerer endnu engang tøvende (7). Derefter går han så helt tilbage til kernen i lørnerens første problemdefinition (3,7), som han atter forsøger at forklare - nemlig ved at beskrive hvad Cheerios er lavet af (8).

I denne beskrivelse opdager han dog hurtigt, at han måske har brugt endnu et for lørneren ukendt ord, oats, hvilket han så forklarer efter en meget kort pause (8- 9). Den indfødte bliver meget hurtigt klar over, at en ny problemdefinition er på vej - altså at lørneren vil bruge endnu en receptiv strategi. Efter de korte sekvenser her (8-9) indser den indfødte, hvor lidt lørneren egentlig har forstået (9). Resultatet er at lørneren specifikt beder om endnu en reparation (9), samtidig med at den indfødte ønsker at begynde forfra (9). Den delvise, alternative løsning som den indfødte initierer (10), afbrydes endnu engang ved at lørneren 'gætter højt'(10). Lørneren forsøger her at inferere på baggrund af den information der lå i den indfødtes tidligere løsning

(5). Samtidig kan man se en sammenhæng mellem inferens her og inferens på et tidligere tidspunkt (7). Endelig bør man nok også bemærke at lørneren ikke blot forsøger at gætte, men udviser en vis usikkerhed og samtidig opfordring, or (10). Dette sætter tilsyneladende skub i en egentlig løsning. Herefter sker der nemlig det, at den indfødte forsyner lørneren med en hel række parafraser. Han tager ikke kun fat i lørnerens fejlagtige løsningsforslag (10-11; 11-12), men tager også fat i det han selv har fokuseret på, nemlig grain, (12). Han begynder altså endnu engang forfra (12). Denne gang går den indfødte tilbage til lørnerens tredie specifikke problemdefinition (9). Først generaliserer den indfødte problemet, og derefter beskriver han det ved hjælp af en kontrast (12-15). Der er altså her noget der tyder på, at det ikke er muligt at gå tilbage til den oprindelige problemdefinition og komme med en forståelig løsning på den, før de efterfølgende problemer er løst. Det vil sige lørneren må nødvendigvis først have forstået de mellemliggende løsninger.

I løbet af parafraserne (10-15) viser lørneren ved hjælp af lyttesignaler, at hun kan følge den indfødtes forklaringer. Hun signalerer altså at hun forstår de brudstykker af en løsning so den indfødte forsyner hende med (11; 14; 15). Lørnerens lyttesignaler viser samtidigt, at den indfødte uhindret kan fortsætte sin forklaring. Det resulterer i at han, efter at have løst problemet oats (9), returnerer til en tidligere problemdefinition.

At den indfødte endnu ikke er vendt tilbage til kernen i den første problemdefinition (2) kan ses ved at gå frem i diskurssekvensen (22). Her begynder han nemlig igen at bruge ordet Cheerios i sine omformuleringer. Ikke før dette er tilfældet er den indfødte i realiteten tilbage i løsningen af det oprindelige gloseproblem. Den indfødte vender tilbage til problemet cereal, som han faktisk var begyndt at forklare på et relativt tidligt tidspunkt i diskurssekvensen (4). Han begynder altså atter at formulere en løsning (16). Men endnu engang ender hans forklaring i en tøven (16-17), hvilket resulterer i at lørneren bryder ind med yderligere et gæt (17). Denne gang er gættet korrekt og viser at lørneren bevæger sig i den rigtige retning (17-18).

Lørnerens afbrydelse og korrekte gæt sætter denne gang for alvor skub i den indfødtes forklaring. Formodentlig fornemmer han allerede her, samt i lørnerens efterfølgende lyttesignaler (18), hvor tæt på en løsning hun er. Det har jo allerede vist sig at når lørneren ikke kan følge den indfødte forståelsesmæssigt, bruger hun i stedet for lyttesignaler receptive strategier og løsningsforslag, d.v.s. inferens, uanset om løsningsforslagene bliver accepteret eller afvist.

I og med at den indfødte løser problemt cereals, løser han faktisk også problemet Cheerios, og vender så atter tilbage til lørnerens første problemdefinition. Denne gang tager han dog ikke kun fat i kernen af problemet, men en hel frase (22). Den hidtidige løsning sammenkobles med det i frasen tilbageblevne problem, bowl.

Den indfødtes mange forsøg på at formulere en løsning, afslører hans usikkerhed om lørneren nu også har forstået ham. De mange omformuleringer resulterer atter i, at lørneren bryder ind med et løsningsforslag (24-25). Og da lørnerens løsningsforslag opfattes som korrekt, fortsætter den indfødte med en mere flydende formulering (25-26). Her signalerer lørneren endnu engang ved hjælp af back channelling (26), at hun forstår den indfødte, hvorefter han afslutter sin forklaring (27).

Men den oprindelige problemdefinition (2) er endnu ikke helt løst. Lørneren har en fornemmelse af hvad der er tale om; men hun er dog alligevel ikke helt sikker. Derfor appellerer hun en sidste gang til den indfødte om at få be- eller afkræftet sin hypotese (27-29), nemlig den at der er tale om en slags Corn Flakes. Hypotesen bekræftes i og for sig (29; 30); men den indfødte præciserer så løsningen yderligere i forhold til lørnerens løsningsforslag (30-31). Det ændrer dog for så vidt ikke på lørnerens opfattelse af den endelige løsning.

At man er blevet enige om en løsning så vidt, resulterer tilsyneladende i en betydelig lettelse hos både indfødt og lørner (32-34). Herefter ønsker lørneren at fortsætte - hun beder den indfødte om at gå videre med den næste sætning (34), da hun nu mener at hun har forstået teksten så vidt. Rent faktisk har den indfødte ikke løst hele det af lørneren definerede problem, så han initierer et spørgsmål omkring den uløste del af problemet

(35-36). Lørneren tøver et øjeblik (36) og forsøger så at forklare. Det vil sige, at hun selv forsøger at løse problemet (36-38), og denne løsning accepterer den indfødte (38). At lørneren rent faktisk kan løse problemet selv, er nok den egentlige årsag til at hun før ønskede at fortsætte med den næste sætning (34), også selvom hun ikke havde gjort den indfødte det klart, at den oprindeligt problematiske frase i teksten var fuldstændig forstået på dette tidspunkt.

Eksemplet viser i sin helhed et afrundet handlingsforløb som initieres og afsluttes af lørneren. Lørneren arbejder sig systematisk frem til en løsning på det leksikalske problem i teksten ved aktivt at indgå i et kommunikativt samarbejde med den indfødte. Løsningen nås ikke ved at lørneren bruger en bestemt KS, men ved at lørneren benytter sig af et relativt veldefineret diskursmønster. Heri indgår selvfølgelig den indfødtes ytringer som en del af interaktionen. Dertil viser eksemplet også, at lørneren er i stand til at holde de forskellige problemdefinitioner og deres løsninger adskilt og stadig have et klart overblik over kommunikationssituationen. Lørneren er altså i stand til at 'åbne og lukke de kinesiske æsker' i den rigtige rækkefølge. Hun ved således hele tiden selv hvor hun befinder sig forståelsesmæssigt - også på trods af den indfødtes mange **self-initiated self-completed repairs**, som potentielt kunne have demotiveret hende. På baggrund af den længere diskurssekvens kan man sige, at lørneren har evnen til at strukturere den information den indfødte forsyner hende med.

5. Konklusion

I det indsamlede diskursmateriale har det vist sig, at interaktion har en noget stram og mere eller mindre bunden form, som er repræsenteret i diskursmønstret. Denne bundne form består af fire skridt. For det første er der lørnerens **problemdefinition**, som altid er en receptiv strategi. Dernæst er der lørnerens **løsningsforslag**, hvor der er tale om at lørneren infererer betydningen af den problematiske glose. For det tredie er der den indfødtes **løsning** som er en forklaring af glosen, også selvom lørneren ikke forstår løsningen. Manglende forståelse vil blot resultere i en ny problemdefinition etc., og dermed vil et nyt diskursmønster

være initieret. Endelig er der det fjerde skridt: **lørnerens afslutning** på diskursmønstret. Dette skridt initieres dog ikke nødvendigvis efter diskursmønstrets tredie skridt, men kan foretages på et senere tidspunkt i handlingsforløbet. Hvornår det fjerde skridt initieres, afhænger helt af handlingsforløbets kompleksitet på den måde, at flere på hinanden følgende problemdefinitioner resulterer i, at lørneren først foretager det fjerde skridt i og med at hun vender tilbage til en tidligere problemdefinition. Således vil lørneren først initiere det sidste af en række fjerde skridt som afslutning på et handlingsforløb, efter at det første problem er løst.

At et handlingsforløb ofte er styret af en meget kompleks interaktion - mange (komplekse) diskursmønstre - sådan som eksemplet har vist, betyder dog ikke at man ikke kan analysere de forskellige typer strategiers form. Det kan man godt. Det siger bare ikke ret meget om hvordan lørneren kognitivt bearbejder de problemer der opstår i en sådan kommunikationssituation, som er repræsenteret i det gennemgåede eksempel.

I stedet for at karakterisere hver enkelt KS - i dette tilfælde hver enkelt interaktionelle strategi - som en separat planlægningsproces hos lørneren, vil jeg med udgangspunkt i det gennemgåede eksempel argumentere, at lørneren bearbejder en større enhed. Man bør derfor tale om hele handlingsforløbet (altså hele diskurssekvensen) som én overordnet planlægningsproces og bør derfor betragte et sådant cirkulært handlingsforløb som en kognitiv helhed. At handlingsforløbene ofte består af flere diskursmønstre forstyrrer ikke lørnerens overblik over kommunikationssituationen. Hun er til hver en tid i stand til at bryde ind i sin egen planlægningsproces for at afklare de receptive vanskeligheder, som hun løber ind i undervejs. Lørneren gør altså brug af en særlig søgningsprocedure, der er en teknik til at styre forløbet som en helhed i stedet for små enkeltdele - den enkelte KS - for at nå sit endelige mål.

Med denne baggrund kan man argumentere, at lørneren bearbejder gloseproblemer og -forklaringer afhængig af hans/hendes kognitive ressourcer. Man kan altså sige, at jo større kognitive ressourcer lørneren har, jo mere velstruktureret vil lørneren være i sin bearbejdning og forståelse af den input, som han/hun får

gennem den indfødte. En velstruktureret 'negotiation of meaning' - at samarbejde sprogligt for at nå frem til en fælles mening - kan man således formode vil resultere i en hurtigere og mere effektiv måde at tilegne sig ordforråd på. Samtidig er den også en hjælp til at overskride nogle ordforrådsmæssige barrierer.

Appendix

Forsøgspersoner:

Indfødt: Mandlig amerikaner, gæstelektor i matematik ved Odense Universitet, efteråret 1987. Ophold i DK: 2 mdr. (minimalt kendskab til dansk)

Lørner: Kvindelig dansker, stud. negot. på 3. semester. Afsluttede sin engelskundervisning efter 1.g, sproglig linie. Ingen erfaringer med at bruge engelsk i naturlige kommunikationssituationer udenfor klasseværelset.

Tekst:

The littlest Dieters

Many normal-sized kids are now counting calories

Childhood isn't the carefree bowl of Cheerios it once was. Kids today worry about nuclear war, acid rain, AIDS, divorce and getting kidnapped. And now they've taken on the most pervasive adult anxiety of all: Fear of Fat. Their concern often has nothing to do with actually being chubby. At 13, Puneh Schrabpour of San Francisco is a dieting veteran: she's tried the grapefruit method, an all-Jell-O regimen and Madonna's popcorn diet. "My face is fat," she complains, "and I could look better in shorts." Better? At 5 feet 1, Puneh weighs a mere 97 pounds.

Preadolescent dieting has increased "exponentially" in recent years, says Dr. Leonard Levitz, clinical director of Philadelphia's Renfrew Center for eating disorders. Some of these children may actually be overweight - a recent Harvard study showed a 54 percent increase in obesity in American children six to 11 between 1963 and 1980 - but many are not. Beverly Fogleman, who helps out in the office of her husband, an Arlington, Texas, family physician, reports that an increasing number of children as young as eight who are of "perfectly normal weight" protest vigorously when she asks them to step on the scales. "We know that dieting is rampant in the fourth and fifth grade," reports Vivian Meehan, president of the National Association of Anorexia Nervosa and Associated Disorders. "Children shouldn't have to be confronted with dieting and slimness at their age".

The obsession is far more common among girls than boys. Last year Laurel Mellin, assistant professor of family medicine at the University of California, San Francisco, surveyed 494 San Francisco schoolgirls, mostly from middle-income families - and her findings are startling. More than half the girls described themselves as overweight, while only 15 percent were, according to standards established by the National Center for Health Statistics. Thirty-one percent of the nine-year-olds thought they were too fat, and almost half of them - and 81 percent of the 10-year-olds - were dieters.

Newsweek/August 17, 1987

Dataindsamling

Dataindsamlingen er foretaget ved at gennemføre en samtale mellem en lørner og en indfødt. Eliciteringen af data tog udgangspunkt i en tekst fra et amerikansk ugeblad (Newsweek), som blev tildelt både den indfødte og lørneren. Da lørneren var klar, bad hun den indfødte om at læse den tildelte tekst højt, én sætning ad gangen. Herefter var det lørnerens opgave at bede den indfødte om at forklare uforståede eller problematiske ord og fraser, d.v.s. både de der var i teksten og de der opstod undervejs. Det var også lørnerens opgave at afslutte samtalen ved at tilkendegive overfor den indfødte, at alle problemer var løst.

For at opnå mest mulig interaktion skulle lørneren efter endt samtale oversætte eller genskrive teksten på dansk uden andre hjælpemidler end de notater, hun havde gjort sig i løbet af samtalen.

Referencer

Færch, C., K. Haastrup & R. Phillipson. 1984. Learner Language and Language Learning. Gyldendal: København.

Færch, C. & G. Kasper (red.). 1983. Strategies in Interlanguage Communication. Longman: London.

____ 1983a. On identifying Communication Strategies in Interlanguage Production. I Færch & Kasper (red.). 1983:210-238.

_____ 1983b. Plans and Strategies in Foreign Language Communication. I Færch & Kasper (red.). 1983:20-60.

_____ 1986. Strategic Competence in Foreign Language Teaching. I Kasper (red.). 1986:179-193.

Glahn, E. & A. Holmen. 1989. Diskurs og interaktion. I Kasper & Wagner (red.). 1989:62-78.

Kasper, G. (red.). 1986. Learning Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Århus Universitets Trykkeri: Århus.

_____. 1986a. Repair in Foreign Language Teaching. I Kasper (red.). 1986:23-41.

_____ & J. Wagner (red.). 1989. Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Gyldendal: København.

Poulisse, N. 1987. Problems and Solutions in the Classification of Compensatory Strategies. I Second Language Research. 3:141-153.

Wagner, J. 1986. Indføring i centrale problemstillinger. I Wagner & Petersen (red.). 1986:10-66.

_____ & U. H. Petersen (red.). 1986. Kommunikation i fremmedsprogsundervisningen. Odense Universitets Trykkeri: Odense.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 13

Odense 1989

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

371

PLURIDICTA
14

Wolfgang KIRSCHSTEIN, Kris van de POEL, Jo VERHOEVEN

An Exploratory Needs Analysis of Dutch in Danish Firms

372

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

An Exploratory Needs Analysis of Dutch in Danish Firms

KIRSCHSTEIN Wolfgang, VAN DE POEL Kris, VERHOEVEN Jo

0. INTRODUCTION 2
1. DATA COLLECTION 2
1.1. Questionnaire 3
1.2. The Sample 3
1.3. Procedure 4
1.4. Processing of the Results 4
2. PROFILE OF PARTICIPATING COMPANIES 4
2.1. Size of Companies 4
2.2. Sector to which Companies Belong 5
2.3. Size Related to Sector 6
3. BUSINESS CONTACTS WITH THE LOW COUNTRIES 7
3.1. Contacts with the Netherlands 7
3.1.1. Regular Contacts 7
3.1.2. Occasional Contacts 8
3.1.3. No contacts 9
3.2. Contacts with Flanders 9
3.2.1. Regular Contacts 9
3.2.2. Occasional Contacts 10
3.2.3. No Contacts 10
3.3. Business Relationships with BOTH the Netherlands and Flanders 10
3.4. Summary 11
4. FUTURE TRADING PROSPECTS BETWEEN DENMARK AND THE LOW COUNTRIES 12
4.1. Expansion of Business Contacts 12
4.2. Business Contacts and the Open Market 13
4.3. The Availability of Information Services 14
4.4. Conclusion 15
5. LANGUAGE OF COMMUNICATION IN BUSINESS WITH THE LOW COUNTRIES 15
5.1. Use of Languages in General 16
5.2. The use of Dutch in Danish firms 17
5.3. Dutch Speaking Employees and Language Use 17
5.4. Use of External Assistance 18
5.4.1. Agencies and Frequency of Use 18
5.4.2. Communicative Needs Catered for by External Experts 19
5.5 Firms with Daughter Companies or Agents in the Netherlands 20
5.6. Attitudes to the Use of Languages 20
5.6.1. Attitudes to the Knowledge of Foreign Languages 20
5.6.2. Attitude to Being Contacted in Danish 21
5.6.3. Attitudes to External Linguistic and Cultural Assistance 22
6. SUMMARY AND CONCLUSIONS 23
6.1. Business Contacts with the Low Countries: Status Quo and Prognosis 23
6.2. Use of Languages in Business Communication with the Low Countries 24
6.3. Attitudes to the Use of Foreign Languages in Business Communication 24
6.4. Attitudes to Linguistic and Cultural Assistance 24
6.5. Information Services 24
6.6. The Role of Dutch in Danish Firms 25
7. PROSPECTS 25
8. REFERENCES 25
APPENDIX: QUESTIONNAIRE 26

0. INTRODUCTION.

In this report, we present the results of an exploratory needs analysis of Dutch as a language of communication in private firms in Denmark.
Dutch is the official language spoken by 21 million people in the Kingdom of the Netherlands and Flanders, the northern federal state of the Kingdom of Belgium. The term 'Dutch' in this study covers what by some people erroneously is referred to as 'Hollandic' and 'Flemish'. Furthermore, the historical term 'Low Countries' will be used here to refer to Flanders and the Netherlands.
The needs analysis was carried out on the basis of a questionnaire, which was aimed at obtaining the following types of information:

1. The firms' profile,
2. Their business contacts with Flanders and the Netherlands,
3. Their linguistic expertise with regard to Dutch,
4. Their expectations with respect to the necessity of Dutch language and culture and the usage of Dutch in the Open Market of 1992,
5. Their attitude towards the use of Dutch language and culture.

As such, the analysis is only descriptive and should be followed up by either an in-depth analysis of individual firms or a more detailed investigation of one or more of these aspects.
The main reason for this study is that the Dutch lectureship at Aarhus University (Jutland) intends to adopt a service function in offering know-how concerning Dutch language and culture for specific purposes to private companies. In order for such an enterprise to be successful, we think that it is important to acquire information about business relationships with the Low Countries and future developments of these contacts. Furthermore, it is essential that we get an insight into how highly companies value linguistic and cultural expertise, because it is precisely in this area that the lectureship can contribute meaningfully.

1. DATA COLLECTION.

The data for this study were collected by means of a questionnaire which was sent to 600 Danish firms. The format of data collection will be described in more detail below.

1.1. Questionnaire.

The questionnaire consists of 30 questions with a number of subquestions, offering a total of 37 possible answers (cf. Appendix). The questions can be grouped together depending on their information content. Firstly, there are questions investigating the population in order to establish a profile of the firms that have taken part in the survey. This will answer questions like: what kind of firms participated, what is their size and what sector do they belong to.

Secondly, the questionnaire contains questions investigating the business relations of these firms with the Low Countries. They provide a picture of the present situation as well as future developments in trading relationships.

The objective profile data will be combined with the data on the kind of relationships Danish firms have or would like to establish with Dutch and Flemish firms.

Finally, a set of questions investigates the linguistic and cultural aspects of business relationships, i.e. the firms' attitudes towards the use of the Dutch language in an international context and their wishes to acquire a better insight into Dutch culture in order to become a more attractive partner on the Dutch and Flemish market.

1.2. The Sample.

The sample we have taken can be regarded as a stratified random sample (HATCH & FARHADAY, 1982, p. 9). On the basis of Kompass 1988/1989 (1989) we have chosen 600 exporting and importing firms with contacts in the EC. 550 of them were based in Jutland, our main area of interest. The sample was chosen from the following Jutish cities: Kolding, Herning, Nykøbing M., Struer, Århus, Odder, Ebeltoft, Grenå, Aalborg, Nørresundby. 50 firms were situated on the islands, in which case there was no restriction as far as town was concerned.

We are very much aware of the fact that a number of firms chosen might not have any contacts with the Low Countries, but since we are also interested in trading intentions and attitudes with regard to future trading, we were convinced that this approach could offer useful information.

BEST COPY AVAILABLE

1.3. Procedure.

Initially, a small pilot study in 5 businesses was carried out in order to test the adequacy of the questions. Subsequently, the questions were evaluated by two statisticians and two sociologists from Aarhus University and Antwerp University. On the basis of their remarks, some of the questions were rephrased or reworked altogether.

The final version of the questionnaire was mailed to the above-mentioned 600 firms at a general address rather than to a contact person in each firm. It should be mentioned here that we could neither offer the firms free postage nor were we able to include a response-envelope. The firms were given a month in which to fill out and return the questionnaire.

1.4. Processing of the Results.

The answers were coded by means of a coding-sheet and entered into a VAX-computer. Frequencies were calculated and cross-tabulations extracted by means of the statistical package SPSSx (1989).

2. PROFILE OF PARTICIPATING COMPANIES.

165 out of 600 companies returned an adequately filled-out questionnaire. The answering percentage thus is 27.5 %. This number can be regarded as fairly high, given the above-mentioned restrictions.

2.1. Size of Companies.

The distribution[1] of the size of the participating companies is given in figure 1:

[1] It should be noted that when adding the percentages or absolute numbers, the total of 100 or 165 may not be reached. This is either due to rounding off the decimals or because the question was not answered by all companies who returned the questionnaire.

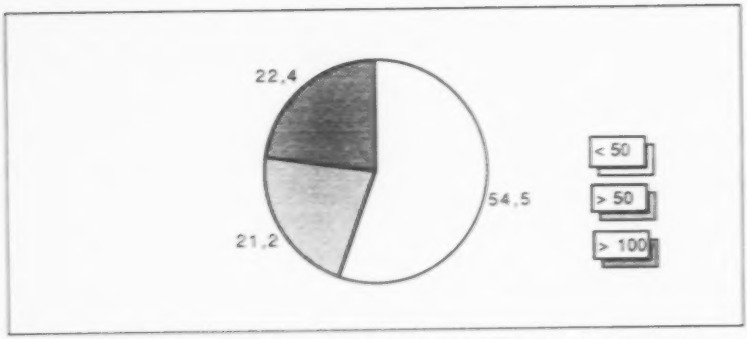


Figure 1: Size of Participating Firms as to the Number of Employees (in percent).

A striking feature of the distribution is that mainly small companies returned the questionnaire (N=90). Two fifth of the participating firms are to be regarded as medium-sized (N=35) and large (N=37).

2.2. Sector to which Companies Belong.

A classification of the participating companies as to their sector gives the result as shown in figure 2:

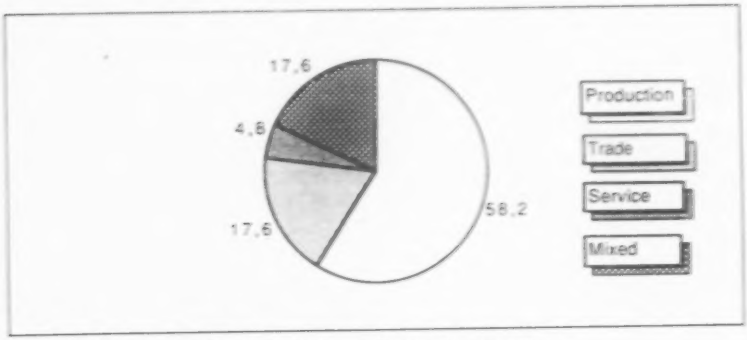


Figure 2: Participating Firms according to Sector (in percent).

We distinguish between firms engaged in production, trade and service. By mixed type, we mean firms that fulfill more than one of the above-mentioned functions. The majority of firms is situated in the production sector.

2.3. Size Related to Sector.

As to the interaction between firm size and sector, we observe the correlations that are given in table 1:

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
>100 employees	26	3	1	7	37
> 50 employees	29	2	1	3	35
< 50 employees	41	24	6	19	90
Totals	96	29	8	29	162

Table 1: Distribution of Respondents as to Size and Sector (in absolute numbers).

We can conclude from this that more than half of the participating firms belong to **production** industry, the majority of which are small firms. The participating companies involved in **trade** or **services** nearly always employ less than 50 people.

This conclusion should however be interpreted with caution, since there are several complicating factors, which could not have been eliminated beforehand. The sample may be unbalanced with respect to size and sector, if the different sizes are not represented equally from the start. Ideally, we should have mailed an equal number of firms in each size category. We did however not have access to information to control this variable carefully. It is therefore possible that we have mailed proportionally more small than large companies. The turn-out may just be a reflection of this. The same observation may hold for sector, in the sense that we may have mailed proportionally more firms from the production sector than from other sectors.

The general response may also have been influenced by company structure. Since we have mailed to a general company address rather than to a contact person, it is not unlikely that the questionnaire did not end up with the right person in the bigger firms with a more complex company structure. This could again explain the proportionally high response of smaller firms.

However, it should be mentioned that the sample in fact reflects the characteristics of the population of all firms in Denmark as indicated by Bak-Jensen (1979, p.11):

> Danish industry is characterised by a relatively high percentage of small companies, since ca. 45% of firms have less than 20

employees and 75% of all companies have less than 50 employees [own translation].

Even though this tendency might have changed slightly over the past ten years, it confirms the nature of our data, 54.5 % of which consists of small firms.
Thus, it should be indicated that small production firms will constitute the major part of all answers.

3. BUSINESS CONTACTS WITH THE LOW COUNTRIES.

Business contacts with the Netherlands and Flanders were investigated by means of question 3 in the questionnaire:

Q3: Does your firms at present have contacts with the Netherlands (Holland) or Flanders (Northern part of Belgium)?

Frequency of contact could be indicated by means of three categories. Regular contact was defined as 'a few times a month', occasional contact as 'a few times a year'. Finally, there was a category 'no contacts'. Evidently, some firms have fewer contacts with the Low Countries than stated in our definition of the category 'occasional'. When this problem was explicitly indicated by the firms, the answers were listed under the category 'occasional'.
We will now go into the frequency of business contacts and relate this to the firms' profiles. The figures concerning business relations are treated separately for the Netherlands and Flanders.

3.1. Contacts with the Netherlands.

3.1.1. Regular Contacts.

More than half of all the participating firms (52.1 %) have regular contacts with the Netherlands, i.e. a few times a month.
As far as the correlation between firm size and regular contact is concerned, it can be observed that especially **small** firms (45 %) maintain regular contacts with the Netherlands. The distribution of medium-sized and large firms is roughly equal (26 % and 29 % respectively).
Regarding the sector to which the firms with regular contacts belong, we observe that the majority (60.5 %) belongs to the **production** sector. Next come firms of mixed type (18.6 %), followed by trading companies (17.4 %) and services (3.5 %).

The correlations between firm size, sector and regular contact are summarized in table 2:

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
>100 employees	19	1	0	5	25
> 50 employees	18	2	1	2	23
< 50 employees	15	12	2	9	38
Total	52	15	3	16	86

Table 2: Distribution of Regular Trade with the Netherlands (in absolute numbers).

If we look at the interaction between firm size/sector and regular contact, it can be observed that in the production sector, size does not play an important role. This also holds for service companies. Only in the trading sector, it is striking that it are primarily small companies which maintain regular relations with the Netherlands. A similar pattern can be observed for mixed-type firms.

3.1.2. Occasional Contacts.

About one third of our sample reported to have occasional business relations with the Netherlands. As to the size variable, it is very clear that most companies (64.7 %) with occasional contacts are small firms. As far as the variable of firm type is concerned, a similar pattern as above can be seen: most firms with occasional contacts are to be situated in the production sector (64.7 %), followed by mixed type companies (21.5 %), trading (11.7 %) and service firms (2 %).

The correlations between firm size, sector and occasional contacts are summarized in table 3:

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
>100 employees	6	1	1	2	10
> 50 employees	8	0	0	0	8
< 50 employees	19	5	0	9	33
Total	33	6	1	11	51

Table 3: Distribution of Occasional Trade with the Netherlands (in absolute numbers).

If we look at the interaction between firm size/sector and occasional contacts, we observe that for all sectors it are predominantly the small companies that maintain occasional contacts with the Netherlands.

3.1.3. No contacts.

Only 16.4 % of the participating firms report never to have contacts with the Netherlands. Again, the most striking feature of this group is the strong representation of small firms (70.4 %), as is shown in table 4:

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
> 100 employees	1	1	0	0	2
> 50 employees	3	0	0	1	4
< 50 employees	7	7	4	1	19
Total	11	8	4	2	27

Table 4: Distribution of Firms with No Contacts with the Netherlands (in absolute numbers).

3.2. Contacts with Flanders.

The first impression concerning relations with Flanders is that this question was answered rather carelessly: a number of answers had to be reconstructed depending on the context of related questions, etc. This might be due to the fact that the federal state Flanders is not yet treated as an independent economic area but as part of Belgium. It can clearly be seen from the data that business contacts between Denmark and Flanders are not well developed.

3.2.1. Regular Contacts.

Only 19.4 % of the participating firms has regular contacts with Flanders. More than half of these firms (60 %) are to be situated in the production sector, the three size categories being nearly equally represented. 15 % of firms reporting regular contacts are trading companies (cf table 5):

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
>100 employees	7	0	0	3	10
> 50 employees	8	2	1	1	12
< 50 employees	5	3	1	1	10
Total	20	5	2	5	32

Table 5: Distribution of Firms with Regular Contacts with Flanders (in absolute numbers).

3.2.2. Occasional Contacts.

22.4 % of the participating firms maintain occasional contacts with Flanders. The majority of these firms (51.4 %) are situated in the production sector, with approximately an equal representation for the size categories. The remainder of this group is formed by equal shares of trading and mixed companies, both of which are predominantly small firms (table 6):

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
> 100 employees	6	2	0	2	10
> 50 employees	7	0	0	0	7
< 50 employees	6	7	0	7	20
Total .	19	9	0	9	37

Table 6: Distribution of Occasional Contacts with Flanders (in absolute numbers).

3.2.3. No Contacts.

57.6 % of the firms never have contacts with Flanders. The majority comes from the production sector and more than half can be considered small. Next come the trading sector and mixed-type firms with 15.8 % each, with again a strong representation of small firms.

This is summarized in table 7:

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
> 100 employees	13	1	1	2	17
> 50 employees	14	0	0	2	16
< 50 employees	30	14	5	11	60
Total	57	15	6	14	95

Table 7: Distribution of Firms with no Business Relations with Flanders (in absolute numbers).

3.3. Business Relationships with BOTH the Netherlands and Flanders.

When correlating firms having contacts with both the Netherlands and Flanders, i.e. the Low Countries as a whole, the following picture emerges. Only 18.2 % of firms have *regular contacts with both countries*. The majority of these firms come from the production sector and are medium-sized to large as shown in table 8:

	Production	Trade	Service	Mixed	Total
>100 employees	7	0	0	3	10
> 50 employees	8	2	1	1	12
< 50 employees	4	2	1	1	8
Total	19	4	2	5	30

Table 8: Distribution of Firms Having Contacts with both Countries (in absolute numbers).

3.4. Summary.

The frequency of business contacts with the Netherlands is summarized in figure 3.

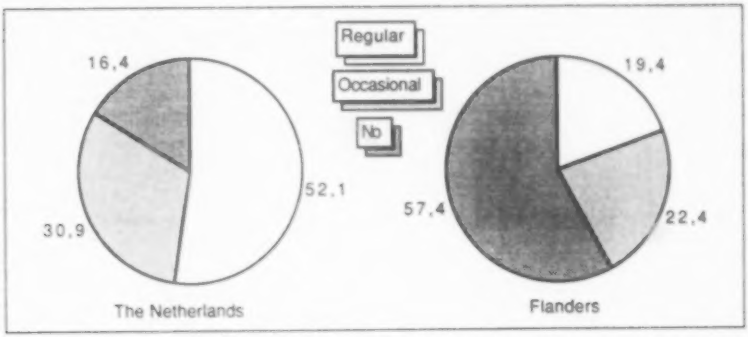


Figure 3: Survey of Frequency of Business Contacts with the Netherlands and Flanders (in percent).

More than half of the participating firms report contacts with **the Netherlands** at least once a month, whereas nearly one third has contacts a few times a year. Only a small percentage of the respondents has not contacts with the Netherlands whatsoever. From this it has to be concluded that in our sample, business contacts with the Netherlands are well-established.

Regarding business contacts with **Flanders**, the reverse response pattern arises, as shown in figure 3 above. More than half of the firms has no contacts, nearly one third has occasional contacts, whereas a small percentage has regular contacts. Consequently, the conclusion imposes itself that Flanders still has to be discovered as a market. This may be due to the recent establishment of Flanders as an economic

entity and the firms' ignorance regarding the fact that the Netherlands and Flanders have a common language and culture.

4. FUTURE TRADING PROSPECTS BETWEEN DENMARK AND THE LOW COUNTRIES.

Three questions were intended to investigate the companies' intentions towards future development of trade relations with the Low Countries:

Q4: Does your firm have plans to develop its contacts with the Netherlands or Flanders?

Q5: Does your firm have plans to establish contacts with the Netherlands or Flanders?

Q6: Does your firm have plans to develop its contacts with the Netherlands or Flanders in view of the establishment of the Open Market?

4.1. Expansion of Business Contacts.

As to the expansion of contacts with **the Netherlands**, 135 companies answered this question. The responses are summarized in figure 4:

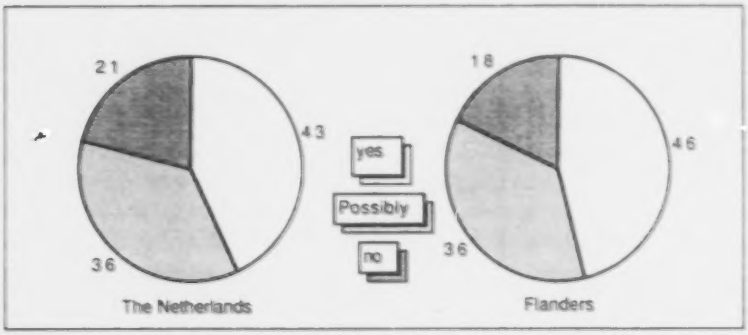


Figure 4: Survey of the Firms' Intentions of Developing Existing Contacts with the Netherlands and Flanders (in percent).

43 % of these companies is clearly positive regarding business expansion with the Netherlands. 36 % sees a possibility for increasing relationships and only 21 % has no such plans at all.

For **Flanders**, 69 companies answered the questions, and similar figures were obtained (figure 4). 46 % has clear intentions of expanding

business contacts with Flanders, 36 % sees a possibility for increased contacts, whereas 18 % has no intentions for expansion on the Flemish market.

The question concerning the establishment of business relations (Q5) was of course only relevant for companies that do not already have such contacts. For the Netherlands, only 24 firms filled out the question. The responses are summarized in figure 5:

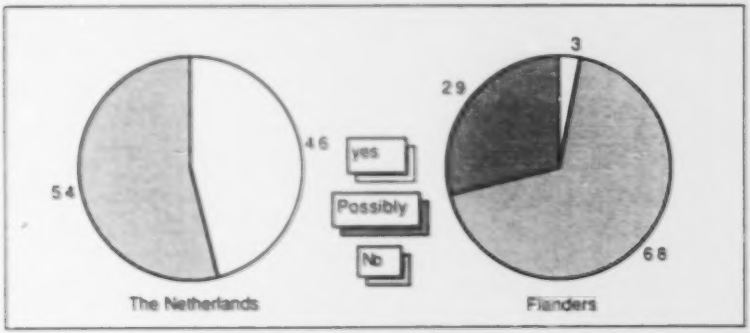


Figure 5: Survey of the Firms' Intentions to Establish Contacts with the Netherlands and Flanders (in percent).

It can be observed that 46 % of the firms have intentions of establishing business contacts with the Netherlands, whereas 54 % has no plans in this direction.

As to the 72 applicable answers for Flanders, the respective figures are: 3% of the firms have concrete plans to establish contacts, 29 % may possibly establish them and 68 % have no intentions of establishing contacts (cf fig. 5).

4.2. Business Contacts and the Open Market.

The question relating to the Open Market (Q7) is answered overwhelmingly negative :

> **Q7**: Does your firm have plans to develop your contacts with The Netherlands and Flanders in view of the Open Market ?

The results are shown in figure 6:

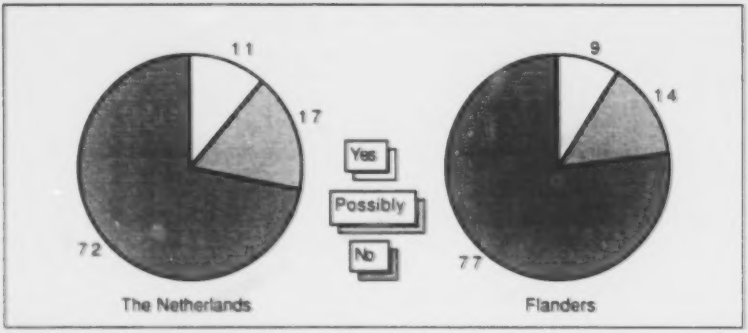


Figure 6: Survey of the Firms' Intentions to Establish Contacts with the Netherlands and Flanders in View of the Open Market (in percent).

With respect to the Netherlands, there are 154 applicable answers. Of them, only 11 % will certainly consider the Dutch market, whereas 17 % may possibly do so. 72 % of the companies have however no such plans. The attitude towards Flanders as a business partner in the Open Market are very similar again. Out of 139 applicable answers, 9 % will definitely consider the Flemish market, 14 % may do so and 77 % have no intentions in this direction.

4.3. The Availability of Information Services.

In the questionnaire, a number of questions investigated the availability of information services regarding trade with the Low Countries. Furthermore, the attitudes of Danish firms with respect to these services were looked at.

Q28 enquired about the general availability of information about the Netherlands and Flanders in an EC perspective:

> **Q28**: Do you get enough information in order to enable your firm to follow developments in the EC concerning the Netherlands and Flanders?

A slight majority of firms (52.3 %) responded negatively to this question. 47.7 % was positive in attitude.

Q27 focused on the informative role of trade organisations in Denmark:

> **Q27**: Does your trade organisation give sufficient information about the Netherlands and Flanders?

21 % of the respondents was clearly positive. 61.5 % did not have any opinion about this matter, whereas 16 % had a clearly negative attitude. Q30 was meant to investigate whether Danish firms have the appropriate facilities to acquire information efficiently:

Q30: Does your firm have the facilities to acquire essential information?

35 % holds the opinion that their firm does not have the appropriate facilities for acquiring essential information. 44% was clearly positive.

4.4. Conclusion.

It has to be concluded from this that the majority of companies that already maintain contacts with the Netherlands and Flanders have clear plans or see a possiblity for further developing these contacts. Of the firms that do not already have business relationships, about half are considering the Dutch market. The Flemish market is only considered by a minority of firms.

The establishment of the Open Market in 1992 is apparently no instigation for firms to explore the Dutch or Flemish market.

Generally, the firms are not entirely satisfied about the information services available.

5. LANGUAGE OF COMMUNICATION IN BUSINESS WITH THE LOW COUNTRIES.

In order to establish which languages are used in business negotations with the Low Countries, a set of general, specific and controlling questions were asked with particular focus on Dutch. The figures that are given in this section obviously exclude the firms that have *no relations* with the Low Countries.

The linguistic questions can be divided up in questions concerning the usage of languages of communication in contacts with the Netherlands and Flanders in general and of Dutch in particular. This last element is further investigated, focusing on staff's knowledge of Dutch as well as the use of external experts. A distinction is being made between an oral and written need for Dutch in general and for Dutch for specific purposes. Finally, 5 questions are attitudinal in nature. Firstly, the participants' attitude towards contacting business partners in their mothertongue or being contacted by business partners in Danish is being

looked at. Secondly, their attitude towards relying on linguistic and/or cultural expertise from outside the firm is investigated.

5.1. Use of Languages in General.

This aspect was investigated by Q7:

> **Q7**: Which languages do you use in negotiations with the Netherlands and Flanders?

The answers reveal that when communicating with a business partner from the Netherlands, **English** is used in 45 % of the cases and predominantly by small production firms. A combination of two languages occurs in 43.2 % of the cases. The figures for Flanders are: 47.2 % for English (mainly large production firms) and 38.9 % for a combination of two languages. A combination of three languages rarely occurs.

German is the only foreign language which is used in negotiations with the same status as English. It is used as a lingua franca by about 8 % of the firms in contacts with the Netherlands and by 7 % in contacts with Flanders. Apart from that, it is also used in combination with English.

If languages are used in combination, the combination **English-German** is prevailing in 93 % of the cases for the Netherlands and in 64 % of cases for Flanders.

French almost only occurs in business relations with Flanders, but is never the only language of communication in negotations: it always occurs with either English (10 %) or along with English and German (4%).

Danish is only used by small firms operating with a Dutch agent. A striking feature is that **Dutch** is never used solely as a language of communication in business negotations with the Netherlands and Flanders.

These figures are summarized in table 9:

	The Netherlands	Flanders
Dutch	0	0
Danish	1.5	0
English	46	47
German	8	7
2 Languages	43	39
3 Languages	1.5	7

Table 9: Languages Used in Trade with the Low Countries (in percent).

5.2. The use of Dutch in Danish firms.

This aspect was investigated by means of Q10:

Q10: Do you use Dutch within your company?

The responses are summarized in figure 7:

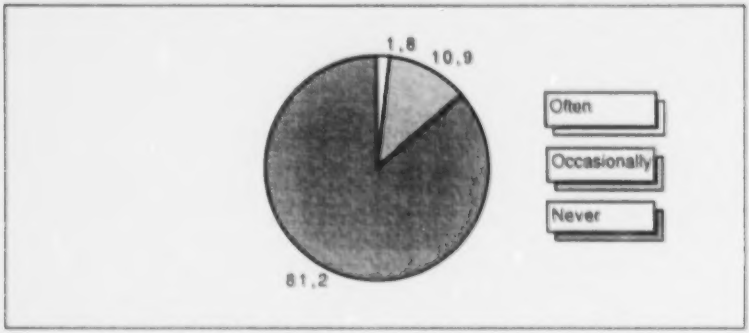


Figure 7 : The Use of Dutch in Companies which Have Contacts with the Netherlands and Flanders (in percent).

It can be seen that the majority of firms (81.2 %) never uses the Dutch language. 10.9 % uses Dutch occasionally (N=18) and only 1.8 % (N=3) uses the language often. It should be stressed that this question refers to the use of Dutch within the firm, rather than in negotations with the Low countries (Q7).

5.3. Dutch Speaking Employees and Language Use.

In addition to the information about language use in business transactions with the Low Countries, we investigated the relationship between Dutch speaking employees and the use of the language in the company itself (Q11, Q12):

Q11: Is there an employee in your company who speaks Dutch?

Q12: How would you assess this employee's command of Dutch?

It turned out that 12.7 % of the participating firms (N=21) employ a speaker of Dutch.

One firm employs more than one speaker of Dutch, 18 employ one and 2 regularly hire people on a free-lance basis. From the 18 firms with one speaker of Dutch, 8 are native speakers, 3 have near-native command of the language and 6 are non-native speakers. In one case the level of language proficiency was not indicated.

If we look at the relationship between the use of Dutch within firms (Q10) and the presence of an employee who is proficient in the language (Q11 and Q12), the following picture emerges. For convenience sake, the figures below are given in percent. The reader should however be aware that this is slightly misleading, since we are dealing with a small number of firms, i.e. N = 21.

43 % of the firms that use Dutch have an employee who is proficient in the language. It can be said that in the majority of cases, the work related to Dutch is carried out by this employee. 57% of the firms which use Dutch have no such employee. These companies use a translation agency in 42 % of the cases. Otherwise, they rely on an agent (33 %) or a combination of both (17 %).

5.4. Use of External Assistance.

5.4.1. Agencies and Frequency of Use.

Q13 focuses on the sources of external assistance when firms are confronted with a special linguistic task:

> **Q13**: Who do you use if you have a task which requires specialized command of Dutch?

Different sources were suggested and firms could indicate the frequency with which they made use of them. The time categories that were suggested in the questionnaire were 'often', i.e. at least once a month, 'seldomly', i.e. some times a year and 'never'. The responses to this questions are summarized in table 10:

	Often used		Rarely used	
Translation bureau-	14.3 %	(3)	31.8 %	(7)
Temp agency	4.8 %	(1)	9.1 %	(2)
Embassy	0	(0)	13.6 %	(3)
Others	71.4 %	(15)	36.4 %	(8)
Combinations	9.5 %	(2)	9.1 %	(2)
Total	100 %	(21)	100 %	(22)

Table 10: Sources of External Assistance (in percent and absolute numbers).

Among the sources of assistance in the category 'others', we found specifications as: colleagues, customers, friends, acquaintances and on the more official level the trade organisations. Often, an agent was referred to. His or her role will be discussed later (section 5.5).

5.4.2. Communicative Needs Catered for by External Experts.

In order to be able to define the companies' communicative needs, they were asked whether they used external assistance for written or oral tasks and whether these tasks were related to a specific technical use of language. (Q14, Q15, Q17, Q18):

Q14: Do you use people from outside your firm who have a written command of Dutch?

Q15: Where is this written work carried out?

Q17: Do you use people from outside your firm who have an oral command of Dutch?

Q18: Where is this oral work carried out?

As can be expected, written work is markedly more often involved (17 % of the total sample) than oral work (8.4 %). In both cases, the major part of the work involves the use of technical, specialised language. Furthermore, it can be observed that in about half of all cases, this work is carried out abroad.

Written work is required by 17 % of the companies (N=28), three of which require written help some times a month, 2 at least once a month and 23 some times a year. In 13 of these cases, the work is carried out in Denmark, while 5 firms have it done in the Netherlands. A single company had the written work done in Flanders and 13 companies have the tasks carried out elsewhere.

In half the cases, the work always concerns technical language, in the other half sometimes technical language is involved. In one case only, technical linguistic expertise is not needed, but general knowledge is.

The need for written work to be carried out is equally divided across firm size. 64.29% of the firms requiring it belong to the production sector.

Oral tasks are needed by 8.4 % of the firms (N=14). This need arises in 4 firms more often than once a month, in one firm once a month and in 9 firms some times a year. For 28.5 % of firms, this work is done in Denmark, the firms are nearly equally divided over the Netherlands, Flanders and other places. In one third of the cases this assistance is needed for technical Dutch, in the remaining two thirds occasional use of technical language is needed.

BEST COPY AVAILABLE

5.5 Firms with Daughter Companies or Agents in the Netherlands.

Question 20 looked into the use firms make of local Dutch and Flemish services. 22.4 % of the firms use them. In connection with question 21 it is shown that English is used as language of communication by 11.5% of firms making use of these services. It has to be noted that 8.5% make use of Dutch.

It can be concluded from general comments on different questions that the use of affiliated companies and agents should not be underestimated. Affiliated companies are large-scale representations of a single company, while agents represent a firm on a smaller scale. An agent will typically represent different firms. Both instances are responsible for the establishment of contacts with the customer abroad.

As far as language use is concerned, it can be seen that companies with such representations typically make use of their own native language like in the two above-mentioned firms that correspond exclusively in Danish with their daughter companies abroad.

It was indicated by several respondents that their daughter-companies or even their costumers' language expertise was relied upon for the translation of specialized and PR texts into Dutch, because of their advantageous position in the mothertongue society and because of lack of expertise in Denmark.

5.6. Attitudes to the Use of Languages

5.6.1. Attitudes to the Knowledge of Foreign Languages.

In this section, we analyse the attitudes of Danish firms with respect to the advantages of being able to use the business partner's native language in transactions. In other words, the use of foreign languages is investigated and Q8 focuses on this aspect:

> **Q8**: Do you regard it as an advantage to be able to contact a business partner in his or her own language?

152 applicable answers were received for this question, and the results are given in figure 8:

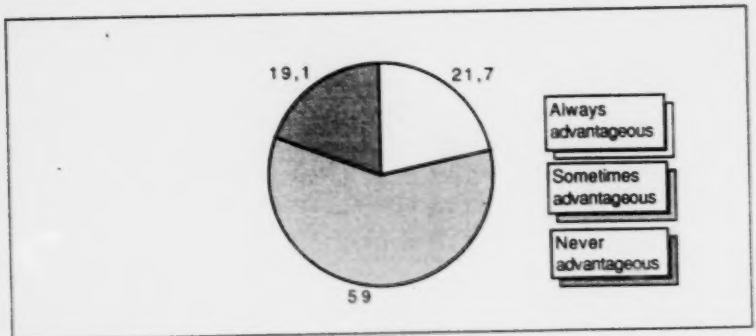


Figure 8: Attitude of Danish Firms with Respect to the Advantages of Contacting a Business Partner in his/her Own Native Language (in percent).

21.7 % regard this 'always advantageous', 59 % 'sometimes advantageous' and only 19.1 % 'never advantageous'. The firms that answer 'sometimes' to this question have to be interpreted as a degraded positive answer.

5.6.2. Attitude to Being Contacted in Danish.

Question 9 investigated the attitude of Danish firms to the advantages of being contacted by a foreign business partner in Danish:

Q9: Do you regard it as an advantage to be contacted in your own language by a business partner?

The responses to this question are given in figure 9:

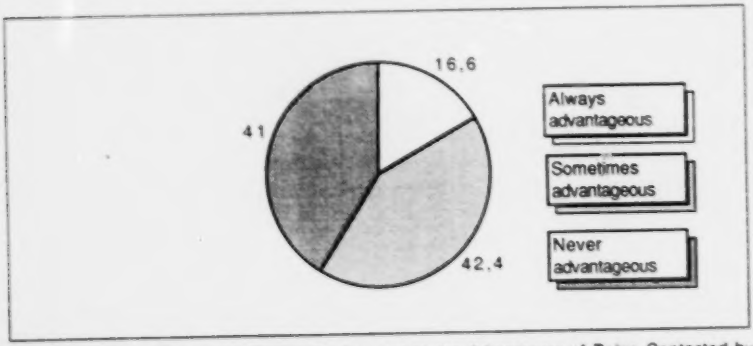


Figure 9: Attitude of Danish Firms with Respect to the Advantages of Being Contacted by a Foreign Business Partner in Danish (in percent).

16.6 % of the participating firms always regards it as an advantage to be contacted by a foreign company in Danish. 42.4 % sometimes regards it as an advantage. 41 % never sees any advantages in this.
If we compare the responses to this question with the ones that are given to Q8, we can see that Danish firms have a more positive attitude to contacting a foreign firm in its native language (80.7 %), than to being contacted in Danish by a foreign company (59 %).

5.6.3. Attitudes to External Linguistic and Cultural Assistance.
The attitude of Danish companies with respect to external assistance for marketing their products abroad was looked at from a linguistic and cultural angle. They were asked for their opinion as to the advantages of such external assistance.
The first topic concerned their views on linguistic assistance only (Q24):

Q24: Do you regard it as an advantage when marketing you products to use someone who knows the country's language?

Then we looked into the attitude to cultural assistance (Q25):

Q25: Do you regard it as an advantage when marketing your products to use someone who is familiar with the country's culture?

Finally, both aspects were combined (Q26):

Q26: Do you regard it as an advantage when marketing your products to use someone who is familiar with both the country's language and culture?

The responses are given in figure 10:

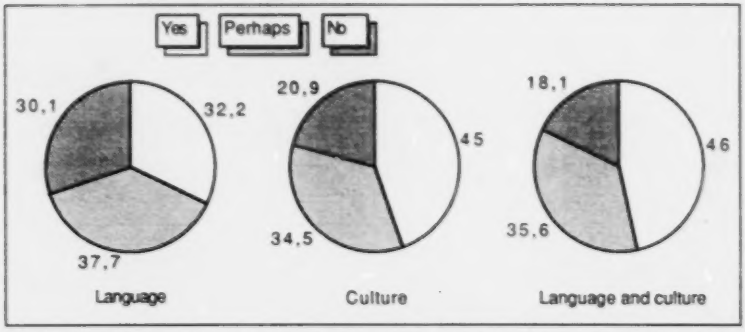


Figure 10: Attitudes of Danish Firms with Respect to the Advantages of Using Linguistic and Cultural Assistance when Marketing Products on a Foreign Market (in percent).

As far as language and cultural assistance is concerned, 146 applicable answers were received. It is clear that the majority of firms is very positive towards linguistic assistance. Regarding cultural assistance, the firms are generally even more positive. However, a combination of these two factors yields the most positive attitude.
It can thus be concluded that knowledge of cultural circumstances has a high priority, especially when combined with knowledge of the language.

6. SUMMARY AND CONCLUSIONS.

This needs analysis of Dutch (and foreign languages in general) in Danish companies is bases on a representative sample of 165 firms which are mainly small in terms of the number of employees (< 50), the majority of which belong to the production sector.

6.1. Business Contacts with the Low Countries: Status Quo and Prognosis.

As far as *existing business relationships* with the Low Countries are concerned, it is observed that there is a considerable difference between contacts with the Netherlands and those with Flanders. 83 % of the participating firms does maintain business contacts with the Netherlands. The frequency of these contacts can be said to be intense (a few times a month) in 52 % of the cases. In 31 % of these cases contacts are fairly intense (a few times a year).
Business contacts with Flanders are not well-developed: only 42 % of the respondents reports contacts with Flanders, whereas 58 % has no professional relationships with the Flemish Community.
Regarding the *development of contacts*, it has to be concluded that the majority of Danish firms which already have established business relations with the Low Countries clearly intend to develop these contacts further. 79 % of firms with contacts in the Netherlands are positive as to developing these contacts. For Flanders, this figure is 82%.
If we look at the *intentions* of Danish firms which do not yet have business relations with the Low Countries, it can be seen that 46 % of those companies see a possibility of establishing such contacts with the Netherlands. Flanders is considered as a possible market in only 32% of the cases.

Generally speaking, we can conclude that business relations with the Netherlands are intense and the prognosis for both the future development and establishment of new contacts is good. For Flanders, this situation is less optimistic. The majority has no business relationships and has no clear intentions of establishing such contacts. This however may be caused by the vague status of Flanders as an economic entity, which was only established in 1989.
Finally, it should be mentioned that the establishment of the Open Market does not seem to influence the decision of Danish companies to go on the Dutch or Flemish market.

6.2. Use of Languages in Business Communication with the Low Countries.

In business negotiations with the Low Countries, English is used in the majority of instances. Furthermore, a combination of English and German is frequently observed. French only occurs for negotations with Flemish companies, but never as the only language of communication. It is always used in combination with English and/or German. Dutch is never used.

6.3. Attitudes to the Use of Foreign Languages in Business Communication.

The vast majority of Danish firms (81 %) regard it as an advantage to be able to communicate with their foreign business partner in his or her own language. Furthermore, the majority of Danish firms (59 %) considers it advantageous to be contacted by a foreign business partner in Danish. This trend as such is less outspoken.

6.4. Attitudes to Linguistic and Cultural Assistance.

It is observed that the vast majority of Danish firms experiences it as an advantage to be able to use linguistic and cultural expertise when marketing products on a foreign market. In this, cultural assistance is valued slightly more highly than linguistic expertise. The combination of both aspects is seen as most advantageous.

6.5. Information Services.

Regarding information services about the Low Countries in Denmark, the majority of firms has no opinion about the role of the Danish trade

organisations. Furthermore, they report difficulties in obtaining information about the Low Countries in an EC perspective and about half of the firms does not have appropriate facilities to obtain information.

6.6. The Role of Dutch in Danish Firms.

Dutch is never used as a language of communication in business negotiations with the Low Countries. It is however used regularly within 13 % of the participating firms. Firms either use a linguistically competent employee or rely heavily on agents or daughter companies. The most outspoken demand is for written specialized tasks which are mainly carried out abroad.

7. PROSPECTS

The most important conclusion that emerges from this study is that a large proportion of the firms that have taken part in the survey maintain business relations with the Low Countries (esp. the Netherlands). The majority intends to develop these relationships. This suggests that there will be a growing demand for expertise in Dutch, especially since it is shown that the vast majority of firms express a sincere need for linguistic and cultural knowledge when marketing products on a foreign market.

The authors can be contacted at the following address:
Aarhus Universitet - nederlandsk - Ndr. Ringgade 1 - 8210 Århus-C

8. REFERENCES.

BAK-JENSEN, T.: Nogle udviklingstendenser for fremstillingsvirksomhed i Danmark.-
København, 1979.

HATCH, E. & FARHADAY, H.: Research Design and Statistics for Applied Linguistics.-
Newbury House Publishers, Rowley, 1982.

KOMPASS. Indeks over Danmarks Industri- og Næringsliv. 1988.-
Lyngby, A/S Forlaget Kompas Danmark, 1988[28].

SPSSx: Statistical Package for the Social Sciences. 1989.

APPENDIX: QUESTIONNAIRE

Listen har 30 spørgsmål. Vær venlig at afkrydse det svar, som passer bedst på Deres virksomhed. (Der må gerne sættes flere kryds, hvis nødvendigt).

I. BAGGRUNDSOPLYSNINGER

1. Hvor stor er Deres virksomhed?
   - 0 mere end 100 ansatte
   - 0 mellem 50 og 100 ansatte
   - 0 mindre end 50 ansatte
2. Hvilken sektor hører Deres virksomhed til?
   - 0 produktionsvirksomhed
   - 0 handelsvirksomhed
   - 0 service
3. Har De på nuværende tidspunkt forbindelser med Nederland (Holland) eller Flandern (den nordlige del af Belgien)?

	regelmæssigt (mindst en gang om måneden)	sjældent (et par gange om året)	aldrig
Nederland	0	0	0
Flandern	0	0	0

(Hvis De har svaret 'aldrig', gå direkte til spørgsmål nr. 5)

4. Har De planer om at udvide Deres samarbejde med Nederland eller Flandern?

	ja	måske	nej
Nederland	0	0	0
Flandern	0	0	0

(Gå til spørgsmål nr. 6)

5. Har De planer om at etablere samarbejde med Nederland eller Flandern?

	ja	måske	nej
Nederland	0	0	0
Flandern	0	0	0

6. Har De planer om at udvide Deres virksomhed til Nederland eller Flandern med henblik på etableringen af Det indre Marked?

	ja	måske	nej
Nederland	0	0	0
Flandern	0	0	0

II. BRUGEN AF DET NEDERLANDSKE SPROG (= hollandsk og flamsk)

7. Hvilket sprog bruger De i forhandlingerne med Nederland og Flandern?

	Nederland	Flandern	
dansk	0	0	
engelsk	0	0	
tysk	0	0	
fransk	0	0	
nederlandsk	0	0	
andet	0	0	hvilket? .....

8. Betragter De det som en fordel at kunne kontakte Deres forretningsforbindelse på deres eget sprog?
   - 0 ja, i alle tilfælde
   - 0 ja, i nogle tilfælde
   - 0 nej, aldrig
9. Betragter De det som en fordel at blive kontaktet på Deres sprog af Deres forretningsforbindelse?
   - 0 ja, i alle tilfælde
   - 0 ja, i nogle tilfælde
   - 0 nej, aldrig

10. Bruger De det nederlandske sprog i Deres virksomhed?
0 ja, ofte
0 ja, sjældent
0 nej, aldrig
(Hvis De har svaret 'aldrig', gå direkte til spørgsmål nr. 13.)
11. Har De i Deres virksomhed medarbejdere som taler nederlandsk?
0 ja, flere
0 ja, en
0 ja, som free-lance
0 nej, ingen
(Hvis De har svaret 'ingen', så gå direkte til spørgsmål nr. 13.)
12. Taler ovennævnte medarbejder(e) nederlandsk som
0 modersmål
0 næsten modersmål
0 fremmedsprog?
13. Hvem gør De brug af, når De har en specialopgave som forudsætter særlige nederlandske sprogkundskaber?

	regelmæssigt	sjældent	aldrig	
en medarbejder i virksomheden	0	0	0	
et oversættelsebureau	0	0	0	
et vikarbureau	0	0	0	
ambassaden/konsulatet	0	0	0	
andet	0	0	0	hvilket? .....

14. Bruger De arbejdskraft udefra som behersker nederlandsk skriftligt?
0 ja, et par gange om måneden
0 ja, en gang om måneden
0 ja, et par gange om året
0 nej, aldrig
(Hvis De har svaret 'aldrig', gå direkte til spørgsmål 17.)
15. Hvor foregår det skriftlige arbejde?
0 i Danmark
0 i Nederland
0 i Flandern
0 andre steder
16. Drejer det sig i så fald om specifikt fagsprog?
0 ja, altid
0 ja, i nogle tilfalde
0 nej, aldrig Hvis De svarer 'ja', hvilket emne drejer det sig så om? .....
17. Bruger De arbejdskraft udefra som behersker nederlandsk mundligt?
0 ja, et par gange om måneden
0 ja, en gang om måneden
0 ja, et par gange om året
0 nej, aldrig
(Hvis De har svaret 'aldrig'. gå direkte til spørgsmål 20.)
18. Hvor foregår det mundtlige arbejde?
0 i Danmark
0 i Nederland
0 i Flandern
0 andre steder
19. Drejer det sig i så fald om specifikt fagsprog?
0 ja, altid
0 ja, i nogle tilfalde
0 nej, aldrig
20. Gør De brug af lokale service/tjenesteydelser i Nederland eller Flandern (reservedele, reparation, vedligeholdelse, reklamebureauer)?
0 ja
0 meget sjældent
0 nej
(Hvis De har svaret 'nej', gå direkte til spørgsmål 22.)

21. Hvilket sprog bruger De i denne sammenhæng?
0 dansk 0 engelsk 0 tysk 0 fransk
0 nederlandsk 0 andet hvilket? .....

22. Vil leverandører fra Nederland eller Flandern have betydning for Deres virksomhed efter 1992?
0 ja, meget
0 ikke så meget
0 nej
(Hvis De har svaret 'nej', gå direkte til spørgsmål 24.)

23. Har De tilstrækkelig kendskab til dem?
0 ja
0 nej

24. Vil De betragte det som en fordel i forbindelse med markedsføring, at gøre brug af sagkyndige, som kender landenes sprog?
0 ja
0 måske
0 nej

25. Vil De betragte det som en fordel i forbindelse med markedsføring, at gøre brug af sagkyndige, som kender landenes kultur (markedsforståelse)?
0 ja
0 måske
0 nej

26. Vil De betragte det som en fordel i forbindelse med markedsføring, at gøre brug af sagkyndige, som kender både landenes sprog og kultur?
0 ja
0 måske
0 nej

27. Giver Deres erhvervsorganisation tilstrækkeligt mange oplysninger vedr. Nederland og Flandern?
0 ja
0 ved ikke
0 nej

28. Får De iøvrigt oplysninger nok til at kunne følge udviklingen i EF såvidt angår Nederland og Flandern?
0 ja
0 ikke helt
0 nej

29. Hvilke muligheder har De for at holde Dem løbende orienteret?
0 statistiker
0 fagpublikationer
0 faglige kontakter
0 personlige kontakter
0 andet hvilket? .....

30. Har Deres virksomhed selv kapacitet nok til at indhente nødvendige oplysninger?
0 ja
0 ikke helt
0 nej

Hvis De ønsker at uddybe nogen af spørgsmålene, eller vil tilføje nogle generelle bemærkninger om spørgskemaet, så kan De gøre det her.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Vi takker Dem for Deres medvirken.

ODENSE UNIVERSITETS TRYKKERI

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 14

Odense 1989

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

ST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
15

KNUD ANKER JENSEN

Kognition, indlæring
og L2-sproglig viden og kunnen

BEST COPY AVAIL

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen

Knud Anker Jensen

1990

406

1 Indledning

Følgende artikel* ser nærmere på den nyere udvikling inden for kognitionsforskning og kognitiv psykologi, med særlig henblik på dens betydning for modeldannelser i fremmed- og andetsprogsforskningen. Området fremmed- og andetsprogsindlæring (L2-forskningen) har i løbet af 80'erne været præget af store samlede fremstillinger, der har forsøgt at skabe overblik og sammenhæng inden for området (Hatch 1983, Færch/ Haastrup/ Phillipson 1984, Ellis 1986, McLaughlin 1987 og Kasper/ Wagner 1989 for blot at nævne nogle få). Dette er derfor ikke et forsøg på at give et nyt overblik (se Glahn, Jensen, Jensen 1988 for en kort fremstilling). Målet er i stedet at gå bag de gængse modeller i L2-forskningen for at se nærmere på de bagvedliggende teorier og deres betydning for forståelsen af indlæringsbegrebet og L2-sproglig viden og kunnen.

L2-forskningen henter en væsentlig del af sit teoretiske fundament fra den teoretiske lingvistik og kognitionspsykologien. Målet er derfor her at se på, hvorledes specielt kognitionspsykologien som basisvidenskab forholder sig til kognitionsforskningens formelle indlæringsteorier på den ene side og det biologiske udgangspunkt: hjernes neurale netværk på den anden. Det er således vigtigt at forstå de teroretiske sammenhænge mellem de forskellige videnskaber for at kunne vurdere validiteten i de modeller, der bruges til at beskrive og ikke mindst forklare empiriske sprogtilegnelsesdata. En sådan forståelse har også betydning for at kunne vurdere og forholde sig kritisk til den nyere udvikling inden for de nævnte områder (f. eks. diskussionen omkring de neurale netværk), der i de kommende år uden tvivl vil komme til at præge L2-forskningen.

Artiklen er inddelt i 5 afsnit. Det første giver en almen introduktion til, hvad kognitionsforskning er, og hvordan man formelt beskriver tænkning, herunder sproglig viden og kunnen. Afsnit to er det ene hovedafsnit, der ser nærmere på to forskellige indlæringsmodeller, deres teoretiske forudsætninger og praktiske implikationer: serielle vs parallelle indlæringssystemer.

Efter således at have opstillet de formelle rammer ser vi i afsnit tre som det andet hovedafsnit på, hvorledes disse modeller kan overføres til en beskrivelse af den mennskelige viden og

* En tak til Pia List, Johannes Wagner og Ib Ulbæk for kommentarer til tidligere versioner af denne artikel.

BEST COPY AVAILABLE

videnstilegnelse/-anvendelse. Dette fører frem til en samlet model for viden og kunnen, der i afsnit fire overføres til en model for L2-sproglig produktion og reception. I det afsluttende afsnit samles trådene i et udblik over konsekvenserne af de opstillede teoretiske rammer for den fremtidige L2-forskning.

1.1 Kognition

Kognitionsforskning beskæftiger sig bl. a. med (sproglig) viden i relation til perception, indlæring, hukommelse og produktion. Det er et tværfagligt forskningsfelt, der spænder fra filosofi over neurologi og computerteknologi/datalogi til psykologi og lingvistik (samt antropologi, som vi lader ude af betragtning i denne sammenhæng). Filosofien beskæftiger sig med det epistemologiske grundlag for beskrivelsen af den menneskelige kognition. Diskussionen har i århundreder stået mellem to grundlæggende holdninger: rationalisme og empirisme:

"Those of rationalist persuation believe that the mind exhibits powers of reasoning which it imposes upon the world of sensory experience; empirisists believe that mental processes either reflect, or are constructed on the basis of, external sensory impressions. (....). In our own area, behaviorists have clung to empiricism, while cognitivists are likely to embrace some form of rationalism, or a rationalist - empiricist mix." (Gardner 1987: 53. Se også Jensen/ Kiel 1988 for en redegørelse for det filosofiske grundlag)

Konsekvenserne af disse to forskellige filosofiske grundholdninger bliver klare, efterhånden som fremstillingen skrider frem, vi skal derfor ikke komme nærmere ind på dem her men henviser til afsnit 2, hvor disse konsekvenser beskrives for formelle indlæringsmodeller.

Neurologi og computerteknologi beskæftiger sig begge med, hvorledes intelligent adfærd implementeres i fysiske systemer. Der skelnes her mellem hjernens 'wetware' og computerens 'hardware'. Hjernen er i sin opbygning mange gange mere kompleks end den mest komplicerede computer, der kan bygges i dag.

I modsætning til den komplekse hjerne har computeren på grund af sin opbygning en betydelig mere gennemskuelig struktur. Dette har betydning for den måde, de to 'maskiner' arbejder på. Medens hjernen overvejende forarbejder data analogt og parallelt, er grundprincippet i den traditionelle computer, at den arbejder digitalt

og serielt. I computeren forarbejdes data efter nøje fastlagte og afgrænsede regler (et **program**) gennem manipulation af diskrete symboler (f.eks. digitale talkoder) i lukkede, serielle systemer. Spørgsmålet er derfor, i hvor høj grad traditionelle computermodeller kan overføres til menneskets informationsforarbejdning, hvis det er rigtigt, som Brunak og Lautrup skriver:

"Vi bruger stadigvæk størstedelen af vores hjerne til symbolfrit arbejde, eksempelvis til behandling af sanseindtryk og motorisk kontrol, men har udviklet en hvælvet pande til de højere kognitive funktioner, som symbolbehandlingen baserer sig på." (Brunak/ Lautrup 1988: 24)

Vi skal senere under evalueringen af de formelle modellers betydning for beskrivelsen af sprogtilegnelse og -anvendelse komme tilbage til dette forhold, men i første omgang forudsættes det, at det er rimeligt, at bruge de formelle symbolsystemer, dvs. programmodellen, som billede på, hvorledes den menneskelige tænkning, herunder sproglig produktion og reception, foregår.

1.2 Hvad er et program?

Da vi har sagt, at kognition (ihvertfald til en vis grad og inden for den foreløbigt satte forståelsesramme) kan beskrives som styret af et program, er det væsentligt at få fastlagt, hvad der forstås ved et program. Et program er en opskrift på, hvordan man med et endeligt antal instruktioner, et endeligt antal operationer og en endelig mængde informationer når fra en tilstand til en anden. Et program er derfor en nøjagtig beskrivelse af, hvordan man skridt for skridt på basis af et givet udgangspunkt når et givet mål, ligesom en madopskrift trin for trin beskriver, hvordan en given mængde råvarer forvandles til den færdige ret. Problemet med madopskriften er, at den ikke i sig selv har nogen hukommelse. Ved at bygge en hukommelse, der kan huske mellemresultaterne, ind i systemet, kan man udvide dets beregningskapacitet. Jo mere hukommelse, jo mere kapacitet, eller som Johnson-Laird skriver: 'memory is power' (Johnson-Laird 1988).

Den engelske matematiker Alan Turing udviklede i 1936 teorien om Turing-maskinen, der kan simulere et hvilket som helst digitalt program. Turing maskinen består af et bånd, der er inddelt i felter og et læse-/ skrivehoved, der kan læse og eventuelt genskrive symbolet

i det aktuelle felt. Maskinen selv kan udføre 4 elementære operationer. Den kan genskrive et 0 på båndet som 1, den kan genskrive et 1 som 0, den kan skifte båndet et felt til venstre, eller den kan flytte det et felt til højre. Maskinen styres af et program, der kan være skrevet i en binær kode for de 4 operationer. Med en tilstrækkelig lang talkode kan man konstruere den universelle Turing maskine, som kan sinulere enhver anden Turing maskine.

Mellemresultater skrives på båndet, og hver instruktion betegner en betingelse og en handling, der udføres, hvis betingelsen er opfyldt. Betingelsen er bestemt af symbolet på båndet og maskinens aktuelle tilstand. Handlingen er en af de fire operationer med efterfølgende skift til næste tilstand.

Det er en forudsætning, for at beregningen kan gennemføres, at en løsning kan findes i et endeligt antal operationer i en endelig mængde information, dette kaldes at opstille en '**effektiv procedure**'.

Et givet program, f. eks. det tekstbehandlingssystem jeg bruger til at skrive dette med, er således en specifik Turing maskine, da det består af et endeligt antal instruktioner, dvs er udformet som en effektiv procedure, medens computeren, programmet er læst ind i, er en universel Turing maskine, fordi den kan køre et hvilket som helst program, der er skrevet i den rette kode.

I første omgang antages den hypotese, at i det omfang tænkning kan beskrives som informationsforarbejdning i form af beregning, kan den **simuleres** af Turing maskinen. Men dermed er ikke sagt, at dette rent faktisk er den mest sandsynlige eller mest effektive måde, den menneskelige tænkning arbejder på.

Dermed har vi opstillet nogle få basale begreber og forudsætninger for en formel beskrivelse af den menneskelige kognition. Da det endelige mål er at beskrive sammenhængen mellem de forskellige indfaldsdvinkler til kognitionsforskningen og en kognitiv indlæringsmodel for L2-indlæring, ser vi i næste afsnit nærmere på to forskellige formelle indlæringsteorier/ systemer.

2 Indlæring

Hvad vil det sige at lære noget? Begrebet bruges ofte i daglig tale, og vi har alle en intuitiv fornemmelse af, hvad det betyder. I den ramme, der er valgt her, kan indlæring defineres som **konstruktionen af nye programmer på basis af erfaringer**.

Dette indebærer, at man ikke kan lære noget, uden man er født med visse forudsætninger. Programmer kan ikke konstrueres ud af ingenting (Johnson-Laird 1988:133).

2.1 Er indlæring medfødt?

Dermed er vi tilbage i den gamle strid mellem rationalister og empirister. Spørgsmålet er, hvor meget viden, dvs. hvor mange programmer, der skal forudsættes som medfødte, og hvor meget der læres gennem erfaring med omverdenen (jf. afsnit 1.1).

Den mest ekstreme rationalistiske position, der bl. a. antages af Fodor og Chomsky, hævder, at intet, der ikke er medfødt, kan læres. Fodor begrunder dette logisk med, at en stærkere logik ikke kan udvikles af en svagere:

"(....) we simply have no idea of what it would be like to get from a conceptually impoverished to a conceptually richer system by anything like a process of learning (....). The only intelligible theory of enrichement of conceptual resources is that it is a function of maturation, and there simply isn't any theory of how *learning can affect concepts*." (Fodor i Piatelli-Palmarini 1980: 149)

På lignende måde benægter Chomsky, at der skulle eksistere indlæring af sprog. Udviklingen af sproglig kompetence betinges af den medfødte, universelle grammatiks parametre. Barnet møder sit modersmål med et begrænset antal strukturmuligheder: de universelle, sproglige strukturer. Gennem forarbejdning af et givet input 'sætter' barnet sine parametre i overensstemmelse med omgivelsernes. Der er imidlertid ikke tale om, at barnet lærer nye koncepter, det vælger blandt det endelige antal medfødte muligheder. Denne udvælgelsesproces er betinget af barnets biologiske udvikling:

"Language Learning is not really something that the child does; it is something that happens to the child placed in an appropriate environment, much as the child's body grows and matures in a predetermined way when provided with appropriate nutrition and environmental stimulation. This is not to say that the nature of the environment is irrelevant. The environment determines the way the parameters of universel grammer are set, yelding different languages." (Chomsky 1988: 134. For en nærmere kritik af Chomskys position se Jensen/ Kiel 1988)

Både Fodor og Chomsky er således i overensstemmelse med de betingelser, der tidligere blev opstillet for den universelle Turing maskine: et endeligt antal operationer styret af et (genetisk) program, en endelig mængde viden og en (i princippet uendelig) hukommelse til mellemregningerne. Det kan således bevises, at transformationsgrammatikken har samme forarbejdningsstyrke som en universel Turing maskine, i. e. forarbejdningsmæssigt svarer den til den digitale computer: alle sprog kan køres på den. Den er derfor en abstrakt grammatisk algoritme.

Det var netop kernen i Chomskys opgør med behaviorismen, at dens definition af grammatikken i stimulus-respons teorien som en simpel effektiv procedure i en **maskine uden hukommelse** ikke var tilstrækkelig til at forklare udviklingen af den sproglige kompetence.

Men både Fodor og Chomsky forveksler ifølge Johnson-Laird beregningskapacitet med konceptuel eller logisk kapacitet, da det er muligt for et system med en fast beregningskapacitet alligevel at forøge sin beregningsmæssige styrke, dvs. lære nye begreber. (Af hensyn til læsbarheden udelades det logiske bevis, den interesserede læser henvises til Johnson-Laird 1988: 137).

Dermed fjernes grundlaget for den ekstreme rationalisme. Der antages i stedet et begrænset medfødt inventar, fordi Turing har vist, at der kun behøves meget enkle grundelementer for at opbygge meget komplekse systemer, i. e. Turing maskinen, der som ovenfor beskrevet er yderst enkel men alligevel i stand til at beregne alt, der kan beregnes.

Men så står vi tilbage med spørgsmålet: Hvordan læres? Og er den digitale computers arbejdsmåde også menneskets? De følgende afsnit prøver at give et svar på disse spørgsmål.

2.2 Indlæring i kunstige systemer

Indlæringsspørgsmålet er præget af diskussionen mellem to retninger inden for 'hardware' og 'software' design. Den serielt arbejdende over for den parallelt arbejdende computer. I det følgende gives først en kort introduktion til den serielle konstruktion med et eksempel på indlæring af et begreb. Derefter følger et afsnit om konnektionisme eller PDP ('parallel distributed processing') med et eksempel på systemets indlæringsevne. Begge vurderes i forhold

til den ovenfor opstillede ramme for indlæring. Deres relevans for beskrivelsen af den menneskelige kognition vil blive diskuteret i afsnit 3.

2.2.1 Indlæring i serielt arbejdende systemer

Grundideen i den serielle struktur er en todeling af systemet, hvor den ene del indeholder hukommelseslageret, medens den anden del udgøres af den centrale processor. Det er denne processor, der, styret af et program, udfører beregningerne.

Brunak og Lautrup sammenligner den måde, den serielle computer arbejder på, med en russisk slagterbutik:

"Den sædvanlige, serielle computer ligner den russiske slagterbutik på en prik. Slagteren er den centrale processor, lageret er de data, der skal processeres, medens kunderne kommer med de instruktioner, der skal udføres. På et givet tidspunkt er den centrale processor kun i gang med at udføre en enkelt instruktion. Ekspedienten i computeren, slagteren, har forrygende travlt, fordi varer eller data ustandselig skal hentes på lageret (....). I lageret er der derimod musestille. Kun på en enkelt 'hylde' ad gangen er der aktivitet." (Brunak/ Lautrup 1988: 73)

Problemet med denne struktur er, at informationerne står i kø, fordi den centrale processor kun kan behandle dem en ad gangen. Der opstår derfor en *flaskehals* i databehandlingen. Der var to grunde til, at man i 'den elektroniske regnemaskines' barndom valgte dette design. For det første var det med den daværende teknik billigere og for det andet umiddlbart psykologisk plausibelt: vi kan kun **bevidst** tænke på en ting ad gangen. Flaskehalsen kompenceres der for gennem den hastighed, hvormed beregningerne udføres.

Samtidig forudsættes det, at **fysiske** symbolsystemer (f. eks. binære talkoder) både er en nødvendig og tilstrækkelig forudsætning for intelligent adfærd:

"Physical Symbol System Hypothesis: The necessary and sufficient condition for a physical system to exhibit general intelligent action is that it be a physical symbol system." (Newell 1980: 170)

Dermed har vi forklaringen på, hvorfor den serielle computers manipulation af symboler (dvs. dens beregninger) kan blive et billede på menneskelig intelligens, herunder evnen til at lære:

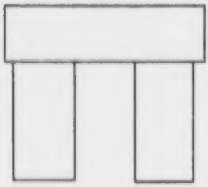
"Conceptually the matter is perfectly straight forward. A program prescribes in abstract terms (expressed in some programming language) how a set of **symbols** in a memory is to be transformed through time. It is completely analogous to a set of different equations that prescribes the **transformation of a set of numbers** through time. Given enough information about an individual, a program could be written that would describe the symbolic behavior of that individual." (min fremhævning. KAJ) (Newell/ Simon. I Collins/ Smith1988: 455)

Spørgsmålet er nu, hvordan man får et system med denne struktur til at lære. Stillings et al. (1989: 198) skelner mellem 4 forskellige typer indlæringssystemer:

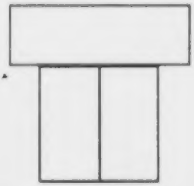
1. Udenadslære. Systemet gør ikke andet end at huske det, det får fortalt, i nøjagtig den form, det får det præsenteret.
2. Lære fra eksempler. Systemet forsøger at generalisere på basis af sin erfaring med eksempler.
3. Lære ved analogi. Systemet får en analog opgave og skal overføre sin erhvervede viden fra tidligere opgaver til den nye.
4. Lære fra stikord. Systemet får stikord og skal selv fylde enkelthederne ind.

Da vi af pladshensyn ikke kan gå i detaljer med alle 4 typer, koncentrerer den følgende fremstilling sig om type 2: lære fra eksempler. Der er her tale om induktiv indlæring, som ifølge Fodor ikke er mulig (jf. citatet ovenfor afsnit 2.1), medmindre konceptet allerede er repræsenteret i systemet, og som ifølge Johnson-Laird er den måde, vi lærer gennem erfaring: 'the construction of new programs out of elements of experience'.

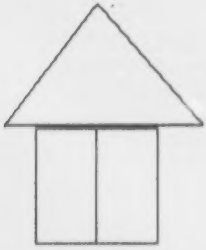
Som eksempel tages Winstons 'arch-learner' (Winston 1984: 385ff). Programmet lærer begrebet 'bue'. Det lærer gennem eksempler, som 'læreren' klassificerer som enten værende eller ikke værende en 'bue'. Et eksempel på en 'ikke-bue' kaldes et 'near-miss', fordi det kun adskiller sig fra det korrekte eksempel på et enkelt punkt. Sekvenseringen af eksemplerne er meget vigtig. Der startes med et prototypisk eksempel på en 'bue':



Derefter gives en række eksempler på 'near-miss'. F.eks følgende figur:



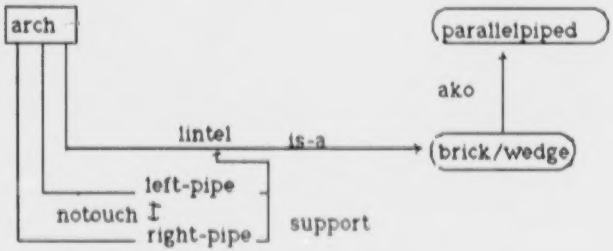
Det er vigtigt, at et 'near-miss' kun adskiller sig fra prototypen på et enkelt punkt, fordi det med flere muligheder ikke kan afgøres, hvilken der er af betydning for klassifikationen som 'ikke-bue':



"In this way, ARCH-LEARNER evolves a model - in semantic network form- of what is involved in the concept 'arch'. The success of this approach depends heavily on the quality and order of the examples presented to the program by its teacher." (Stillings et al. 1989: 150)

Gennem et semantisk netværk i form af propositioner i isa -(is a) og ako- (a kind of) hierarkier (se Winston 1984 for en nærmere

beskrivelse), der definerer elementerne i en 'bue' og relationerne mellem dem, lærer programmet gennem eksemplerne at afgrænse begrebet 'bue'. Følgende udsnit af et sådant netværk viser, hvorledes systemet på nuværende tidspunkt har lært, at en bue består af en overligger, der defineres som en klods eller kile støttet af to parallelle cylindere, der ikke må røre hinanden:



På basis af denne beskrivelse må man give Johnson-Laird ret. Der er tale om, at systemet gennem erfaringer med input fra omverdenen udvider sin konceptuelle formåen uden at ændre den beregningsmæssige. På den anden side sidder man tilbage med en fornemmelse af, at Fodor alligevel har ret, fordi forudsætningen for indlæringen er, at maskinen er 'født med et semantisk netværk, der afgrænser betydningsmulighederne og dermed også betingelserne for indlæringen af begrebet. Gennem indlæringsprocessen sætter programmet med Chomskys terminologi de medfødte parametre i overensstemmelse med det input, det får fra omverdenen, uden brug af negativ feedback. Indlæringsprocessen er således betinget af et nøje defineret regelsæt (det semantiske netværk) og eksplicit fastlæggelse af eksemplernes klassifikation: er/ er ikke en 'bue'.

Der er imidlertid en anden måde at bygge systemer på, hvor der ikke arbejdes serielt men parallelt, og hvor der ingen viden er i systemet på forhånd (i den mest konsekvente udformning): de neurale netværk.

2.2.2 Indlæring i parallelt arbejdende systemer

Ligesom ved gennemgangen af de serielle systemer er det heller ikke her muligt at gå i detaljer med de parallelle systemer. Målet er at give en generel beskrivelse af principperne bag de neurale netværks arbejdsmåde med særlig henblik på implikationerne for indlæringsteorien, herunder sprogindlæring.

Der er mange forskellige former for neurale netværk eller PDP-modeller (se f.eks. Rumelhart/ McClelland et al. 1986 og McClelland/ Rumelhart et al. 1986), men de fleste har følgende karakteristika:

1. Systemets hukommelse består af et netværk af simple beregningsenheder (kaldet 'neuroner'), der er forbundet med hinanden gennem vægtede forbindelser.

2. Enhederne simulerer de 'rigtige' neuroner. De beregner summen af det input, de får fra deres forbindelser. På basis af denne sum beregnes en output aktivitet, der sendes til enhedens outputenheder eller til andre beregningsenheder. Det aktuelle aktivitetsmønster i forarbejdningsprocessen svarer til korttidshukommelsen i mere traditionelle, psykologiske modeller (se nedenfor afsnit 3). Input og output er defineret som et mønster af aktivitet over grupper af input- og outputenheder.

3. Mængden af vægtningerne i forbindelserne mellem netværkets enkelte beregningsenheder svarer til langtidshukommelsen i de traditionelle modeller (videnslageret). Indlæringen består i justeringen af disse vægte.

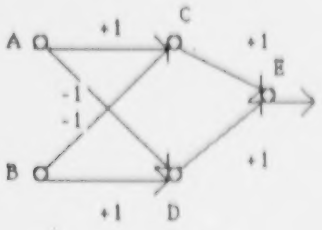
4. Forarbejdningen af data forløber parallelt. Der er derfor ingen central processor, der, i overensstemmelse med et indlæst program i form af faste regler, styrer processen. Der er derfor heller ingen opdeling af systemet i en styreenhed og et videnslager. Der er i lingvistisk forstand ingen skelnen mellem performans og kompetens. (sammenfatning efter Gasser 1989: 3).

Et neuralt netværk består således af et sæt inputenheder, der eventuelt via et sæt skjulte enheder, dvs. enheder der ikke får input direkte fra omverdenen, er forbundet med et sæt outputenheder. Forbindelserne kan gennem vægtene, f.eks. fra -1 til +1, være udløsende ('exitatory') eller hæmmende ('inhibitory'). Når en inputenhed aktiveres gennem input fra omverdenen vil den propagere denne aktivitet videre til modtagerenhederne i overensstemmelse med de vægtninger forbindelserne har og således

BEST COPY AVAILABLE

virke enten udløsende eller hæmmende på modtagerenhederne.

Følgende diagram viser princippet i et netværk, der kan løse det logiske enten - eller problem ('exclusive or' eller 'xor'), hvor opgaven for systemet består i at give sanshedsværdien 1 = sand, når enten A eller B er aktiveret og sandhedsværdien 0 = falsk i alle andre tilfælde:



Tærskelniveau: 1. (efter Plunkett 1988: 7)

Når A-enheden aktiveres sendes en udløsende impuls på +1 til C-enheden. Da C-enheden har et tærskelniveau på +1, aktiveres den og sender derefter en udløsende impuls på +1 til E, der dermed aktiveres. Samtidig sender A en hæmmende impuls til D, der dermed får en negativ vægt på -1. Der blokeres således for, at B-enheden kan aktivere E via D-enheden, da D har et tærskelniveau på +1 og derfor ikke kan aktiveres af B's +1. Hvis **hverken** A **eller** B aktiveres, giver E et output på 0 = falsk. Hvis **både** A **og** B aktiveres samtidig, blokerer de for hinanden, og E giver igen outputtet 0 = falsk. Hvis **enten A eller** B aktiveres først, blokeres den anden mulighed, og E giver outputtet 1 = sand.

Dette er grundprincippet i neurale netværk. Løsningen af logiske problemer er imidlertid ikke noget nyt i forhold til serielle systemer, det er faktisk det, de er bedst til. Det interessante i denne sammenhæng er, at de neurale net kan lære på en anden måde end de serielle systemer. Indlæringen foregår gennem justeringer af vægtene i systemet ved hjælp af en ret simpel matematisk formel (se Rumelhard/ McClelland et al. 1986) på basis af feedback på et givet output. Forskellen fra Winstons 'arch-learner' er, at der for det første er tale om ægte feedback i den forstand, at netværket giver sit forslag på basis af sin aktuelle tilstand og derefter får tilbagemelding fra 'læreren'. For det andet er der ingen eksplicitte regler. Der er

derfor heller ikke tale om, at et givet output er enten rigtigt eller forkert. Det er mere rigtigt eller mere forkert. Der er således ingen adskilte kategorier:

"The concepts that the systems acquire and make use of bear little resemblance to the discrete categories of traditional models. Things belong to connectionist categories to varying degrees, the representations continously evolve as the system learns, and concepts are free to blend in intricate ways." (Gasser 1989: 4)

Andre interessante karakteristika ved neurale netværk er, at de er robuste ('graceful degradation'). Systemet bryder ikke totalt sammen, hvis dele af det ødelægges, sådan som det serielle , symbolske system gør. Netværkets viden reduceres i takt med, at dele af det sættes ud af funktion; på samme måde som den menneskelige hjerne bryder sammen i forskelligt omfang ved forskellige læsioner.

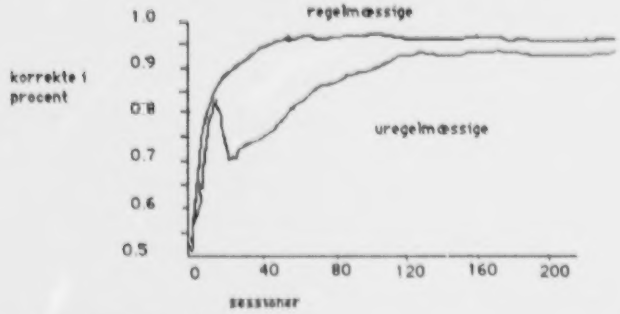
Systemet har en fast hukommelsesstørrelse. Dette skyldes, at hukommelsen er spredt mellem alle enheder i netværket som vægtningerne på forbindelserne mellem dem. Ny viden kræver derfor ikke nye enheder eller forbindelser men kan integreres gennem justeringer i det eksisterende net.

Systemet kan generalisere sin eksisterende viden til nye kontekster, dvs. inputelementer inden for det indlærte vidensområde, som det ikke har set før (se nedenfor), og det udvikler en **regellignende** adfærd. Dette hænger sammen med, at systemet finder mønstrene i et givet input og derefter bruger de fundne **regelmæssigheder** til at forarbejde nyt materiale. Det betyder, at mønstre kan findes, selv om der er mange variable ('multiple constraint analysis'). Hvis der et mønster (eller flere) i input, finder systemet det (dem).

Generaliseringen af regelmæssigheder betyder, at systemet inden for det vidensområde, det er trænet i, kan forarbejde nyt defekt input og selv komplementere det (f. eks. genkendelsen af utydeligt eller tvetydigt input på basis af konteksten, se Rumelhart/ McClelland 1986: 20ff).

Netværket lærer således ikke ved hjælp af programmering i traditionel forstand men gennem træning. Som eksempel skal det kort beskrives, hvorledes Rumelhart og McClelland (i McClelland/ Rumelhart et al. 1986: 216-271) lærte et netværk regelmæssige og uregelmæssige engelske verbers datidsform ud fra deres grundform.

De anvender et simpelt to-lags netværk bestående af input- og outputenheder (netværket er ikke så simpelt endda, men da vi kun er interesserede i princippet, henvises for en detaljeret fremstilling til originalen og for en mere detaljeret sammenfatning til Plunkett 1988). Træningen foregår ved, at netværket i hver træningsomgang (session) præsenteres for verbets grundform og for den ønskede målform. Nettet beregner den form, det med dets aktuelle viden (den aktuelle vægtning mellem enhederne) vil producere på basis af den givne inputform (grundformen af verbet). Målformen har altså ingen direkte indflydelse på den aktuelle beregning af output i den givne session. Dernæst sammenlignes den genererede form med den ønskede målform (feedback fra omverdenen), og vægtene justeres på basis af forskellen mellem produceret form og målform i retning af den ønskede målform (selve indlæringen). Disse justeringer i hver omgang er meget små, da systemet ellers løber løbsk. Der skal derfor mange træningsomgange til før systemet falder til ro i en stabil løsning. Følgende diagram viser i grove træk indlæringskurverne for højfrekvente regelmæssige og uregelmæssige verber:



(efter Plunkett 1988:13)

Denne indlæringskurve svarer i princippet til den kurve, man har fundet både ved tilegnelse af L1 og L2. I den symbolske beskrivelsesramme forlares den nederste kurves U-form (dvs. overgeneralisering af de regelmæssige verbers endelser til de uregelmæssige) på basis af følgende tre antagelser:

1. Tilegnelsesmekanismen ('the Language Acquisition Device' eller the Language Faculty') opstiller hypoteser på grundlag af regler, der

ikke er eksplicit adgang til (regler der ikke kan verbaliseres, se nedenfor afsnit 3).

2. Hypoteser afvises og erstattes i takt med, at de viser sig inadækvate.

3. LAD antages at have medfødt viden om rammerne for menneskelige sprog, og den antages derfor kun at opstille hypoteser, der er inden for de grænser, den universelle grammatik sætter (jf. betingelserne for at kunne opstille en effektiv procedure, se afsnit 1.2). (sammenfatning efter McClelland/ Rumelhart et al.1986: 217)

Den ovenfor beskrevne simulation med et PDP-netværk viser imidlertid, at der ikke er brug for ubevidst regelviden; at det er muligt at simulere adfærd, der kan karakteriseres som regelstyret, uden eksplicitte regler i systemet:

"(....) that lawful behavior and judgements may be produced by a mechanism in which there is no explicit representation of the rule, (....) that the mechanisms that process language and make judgements of grammaticality are constructed in such a way that their performance is characterizable by rules, but that the rules themselves are not written anywhere in the mechanism" (McClelland/ Rumelhartet al.1986: 217)

Dermed er det vist, hvorledes man kan konstruere et system, der kan erhverve sproglig viden uden ret meget medfødt viden.

Det benægtes ikke, at adfærden kan beskrives gennem eksplicitte regler og dermed også simuleres i et symbolsk system. Men PDP-netværket, der klarer opgaven på basis af få 'medfødte' principper, er psykologisk mere plausibelt og bedre i overensstemmelse med det valgte udgangspunkt, i. e. så lidt medfødt viden som muligt.

Da netværket består af en række simple regneenheder, der er i indbyrdes kontakt gennem vægtede forbindelser, og da indlæringen som nævnt består i justeringer af vægtene efter en simpel matematisk formel på basis af feedback fra omverdenen, kan vi fastholde Johnson-Lairds definition af indlæring med den ændring af programdefinitionen, at et program ikke kun kan være en effektiv procedure i et symbolsystem:

"A PDP system's potential for learning is rooted in its high sensitivity to variations in patterns of stimulation and to the structure of the environment to which it is exposed. By manipulating the pattern of connections between its component parts, a network is

able to exploit the patterns of stimulation from the environment to create new input/ output functions and demonstrate new behaviour. All this is achieved with a minimum amount of pre-wiring, i. e. the network organizes itself often constructing subtle internal representations of the environment that it is processing." (Plunkett 1988: 2)

2.3 Seriel og/ eller parallel dataforarbejdning?

Uden at gå for dybt ind i den filosofiske og tekniske debat mellem de to systemer/ modeller til simulering og beskrivelse af kunstig og menneskelig kognition, skal de to standpunkter kort sammenfattes på grundlag af den kritik, der fra symbolsk side (Fodor/ Pylyshyn 1988) er rejst mod PDP modellerne. Den grundlæggende forskel er den symbolske models krav om eksistensen af diskrete, symbolske enheder, der kan manipuleres af et sæt regler og på basis af argumentet om 'the poverty of stimulus' afvisningen af, at et system der bygger på statistiske regelmæssigheder i input kan være en model for tænkning. :

"It could still be held that networks sustain *some* cognitive processes. A good bet might be that they sustain such processes as can be analyzed as the drawing of statistical references; as far as we can tell, what network models really are is just analog machines for computing such inferences." (Fodor/ Pylyshyn 1988: 68)

"As Fodor and Pylyshyn openly acknowledge, the thrust of their critique of PDP closely parallels the cognitivists' critique of behaviourism in the fifthes (Chomsky 1959)." (Plunkett 1988: 23)

Det er korrekt, at PDP- modeller beskriver mennesket som en analog, statistisk inferenceringsmaskine, og at dette er i overensstemmelse med behaviorismens indlæringssyn, men det betyder ikke, at de to ting er et og det samme. PDP-modellerne går ud over behaviorismens black-box filosofi, fordi det rent faktisk er muligt løbende at undersøge netværkets **interne** struktur under indlæringsprocessen. Man kan 'fryse' netværket på forskellige tidspunkter i indlæringsprocessen, og derefter gå ind og se nærmere på, hvorledes den nye viden repræsenteres internt i det skjulte lag. Indlæringen er derfor ikke en simpel input/output funktion uden mental repræsentation eller hukommelse, men en kompleks udviklingsproces, hvor 'mellemregningerne' gemmes i det skjulte lag

og i de forskellige vægtninger mellem nettets enheder.

En anden mulighed er, at PDP- modellerne befinder sig på et andet niveau, i den forstand at de i højere grad simulerer det biologiske 'wetware', men at den symbolske processering stadig er den eneste relevante for højere kognitive processer. Denne **subsymbolske** løsning afvises af Plunkett, fordi symbolske systemer ikke kan lære i PDP-forstand og derfor er de to tilgange ikke forenelige.

Dette er imidlertid ikke umiddelbart indlysende. Der kan være forskellige måder at lære på (jf. Stillings et al.'s liste i afsnit 2.1) :

"There are two ways of learning a general fact, such as that men are more often bold than women. One is to be told , in which case the fact is or is not added to memory. The other is to build up a generalization about human baldness over time by observing a number of men and women. (....). There is no reason to believe that the former type of knowledge should have the same form as the latter. The generalization alternative would correspond to Anderson's procedural knowledge (se næste afsnit. KAJ), and like procedural knowledge it might be relatively inaccessible to consciousness." (Gasser 1988: 157)

Udgangspunktet for det følgende er derfor, at det er muligt at lære, i betydningen forøge sin konceptuelle formåen, via både seriel og parallel dataforarbejdning, men at de to forarbejdningsformer både implicerer forskellige former for viden og forskellig adgang til og kontrol over denne viden. Disse forskelle kommer derfor til udtryk i den psykologiske model for **vidensrepræsentationen**, dvs. den måde mennesket erhverver, forarbejder, lagrer og genkalder viden på.

3 Vidensrepræsentation

I det foregående er der givet en beskrivelse af, hvorledes kognition forklares og implementeres i computermodeller. I det følgende koncentrerer vi os om, hvorledes disse modeller kan overføres til en psykologisk beskrivelsesmodel, og hvilke implikationer det har for forståelsen af menneskelig kognition, herunder specielt sprogtilegnelse og sproganvendelse.

Den psykologiske model for vidensrepræsentation har to elementer: en vidensbase og procedurer, der interpreterer og manipulerer denne base. Der er således visse generelle rammer for systemet, som kan afledes ud fra, hvad det skal kunne yde:

1. Registrering af oplevelser og vurdering af, om de er værd at gemme.
2. Oprettelse af en repræsentation for oplevelsen i hukommelsen.
3. Bevaring af erindringen om oplevelsen i måske lang tid.
4. Hurtig og effektiv genkaldelse af erindringen, når det kræves, enten kontrolleret eller automatisk (jf. nedenfor afsnit 3.2.2).
5. Opbevaring af den genkaldte erindring i en kort periode i bevidstheden, medens den bidrager til tænkningen. (sammenfatning efter Johnson-Laird 1988: 143)

3.1 Videnslagrene

Hukommelsen kan inddeles i tre elementer. For det første en korttidshukommelse, hvor indkomne data og fremhentet viden opbevares en kort tid i bevidsthedens fokus, mens de er del af den løbende tankevirksomhed. For det andet en langtidshukommelse, hvor data er nedlagt som erindringsspor, der kan aktiveres i en given situation. For det tredje en styringsenhed, der regulerer systemet.

Nu er det imidlertid ikke alle indgående data, der kommer under bevidsthedens kontrol. Mange indtryk registreres ubevidst et kort øjeblik for derefter at forsvinde igen. Den del af korttidshukommelsen, der er under bevidst kontrol, kaldes arbejdshukommelsen. Her udføres den egentlige tankevirksomhed. Den er stedet, hvor de indkomne data, efter en første bearbejdning i det perceptuelle system mødes med de i langtidshukommelsen nedlagte data.

Langtidshukommelsen er igen inddelt i to videnstyper: en permanent hukommelse for vigtige færdigheder, den **procedurale viden**, og en ånden for tidligere oplevelser og faktuel viden, den **deklarative viden**.

Det er den almindelige opfattelse, at den deklarative viden er lagret som hierarkisk opbyggede propositionelle netværk (jf. ovenfor afsnit 2.2.1). Denne form for viden er analytisk, og ser vi på sproglig viden, er det her vi finder de analyserede regelsystemer. Det er derfor også denne viden, informanten har mest direkte adgang til og kan redegøre mest udførligt for:

"The analysed factor distinguishes analysed from unanalysed mental representations. Analysed knowledge is assigned a propositional mental representation which makes clear the structure of the

knowledge and its relationship to other aspects of knowledge. (....) Because the structure is apparent the learner is able to operate on this knowledge by transforming it, comparing it to other events and using it as a means of problem solving." (Bialystok 1982: 183).

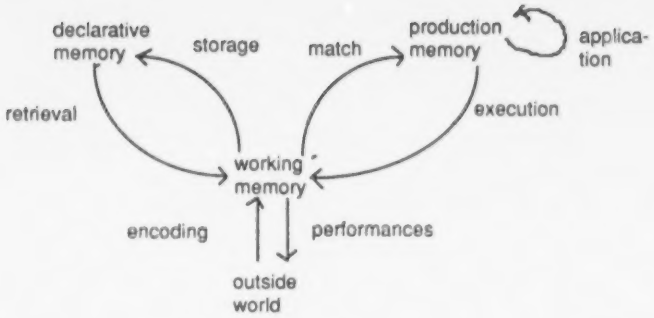
Deklarativ viden er således grundlaget for logisk tænkning og problemløsning, herunder videnskabelig begrebsdannelse.

Nu er det imidlertid kun en del af tænkningen, der foregår efter rationelle og logiske principper. Størstedelen af den mentale aktivitet foregår som uanalyseret procedural viden. At vidensstrukturen er uanalyseret, betyder ikke, at den ikke er systematisk, men at individet ikke har umiddelbar adgang til dens struktur (jf. ovenfor afsnit 2.2.2):

"unanalysed knowledge is the general form in which we know most things without being aware of the structure of that knowledge (....). Although unanalysed knowledge is structured, the mental representation does not include access to that structure, and so transformations and operations on that structure are precluded." (Bialystok 1982: 183).

Denne form for viden udgør den væsentligste del af hverdagsbevidstheden og er fuldt tilstrækkelig til både at tænke og handle i kendte rutine- situationer. Denne viden er i modsætning til den deklarative holistisk. Der er dog i denne skelnen mellem to former for viden ikke tale om skarpt adskilte kategorier, men derimod om et kontinuum. Viden kan være mere eller mindre analyseret. I sproglig sammenhæng ses dette i forskellen mellem den udtømmende, videnskabelige, grammatiske forklaring og den mere intuitive, ikke-udtømmende tommelfingerregel.

Anderson (1983, 1985) mener, at al viden oprindelig repræsenteres i propositionel form som strenge af symboler, der indlæres under bevidsthedens kontrol. Gennem træning konverteres denne viden senere til procedural viden. Hukommelsessystemet fremstilles således i Andersons 'ACT*'-model:



"ACT* is a theory of *cognitive structure* - that is, a theory of the basic principles of operation build into the cognitive system. ACT stands for Adaptive Control of Thought. " (Anderson 1983: 19 og ix)

Som det fremgår, indeholder modellen tre komponenter: en arbejdshukommelse med begrænset kapacitet. Den er under individets direkte kontrol og er derfor systemets bevidste styreenhed. Den deklarative hukommelse indeholder den analyserede viden, som er potentielt verbalisérbar. Produktionshukommelsen indeholder den uanalyserede færdighedsviden, som individet ikke har bevidst adgang til, og som derfor ikke umiddelbart kan verbaliseres.

3.2 Tilegnelse, forarbejdning og anvendelse af viden

Dette afsnit ser nærmere på, hvorledes man på basis af ACT*-modellen kan beskrive tilegnelse, forarbejdning og anvendelse af viden i forbindelse med udførelsen af en given opgave. Da modellen antager, at al viden er lagret som symbolsystemer i overensstemmelse med principperne for den serielle dataforarbejdning ('the physical symbol system hypothesis'. Jf. ovenfor afsnit 2.2.1), vil den blive revideret undervejs som følge af den i afsnit 2.2.1 indførte skelnen mellem serielle og parallelle forarbejdningsmåder, således at der lægges op til en samlet model for L2-sproglig produktion og reception i afsnit 4.

3.2.1 Videnstilegneise og- forarbejdning

Anderson (1985) ser tilegnelsen af viden i ACT*- modellen som et treleddet forløb. I den første kognitive fase udføres færdigheden på basis af reglerne i den eksplicitte deklarative viden. I den anden fase sker der gennem træning en kompilering ('compiling') af informationsforarbejdningen. Populært kan man sige, at der er tale om en omstrukturering af vidensrepræsentationen, hvor mellemregningerne udelades. Cheng (1985a,b) giver som eksempel indlæring af multiplikation. 3 x 5 er i starten = 5 + 5 + 5, efter tilegnelse af multiplikationsreglen findes resultatet uden mellemregninger: 3 x 5 = 15. I den sidste fase udløses adfærden ('matching' i 'ACT*'-modellen) gennem anvendelse af **ubevidst regelviden**. Processen er derfor stadig betinget af det symbolske regelsystem.

Rasmussen (1987) arbejder med samme treleddede model men analyserer forholdet mellem deklarativ og procedural viden anderledes. Procedural viden er hverken kompileret deklarativ eller ubevidst regelviden men derimod en **fundamentalt anderledes** vidensrepræsentation, der gennem træning etableres under den analyserede videns styrende kontrol.

I de første indlæringsfaser udføres en given færdighed således under bevidst kontrol, hvor input opfattes som symboler ('symbols'), men gennem træningen løses den nye viden fra det symbolbaserede fundament og bliver en ny type viden, der følger egne lovmæssigheder. Denne nye viden er holistisk og udløses gennem tegn ('signs') i de indkomne data. Samtidig kan bevidstheden om de abstrakte regler, der oprindelig lå bag udførelsen af aktiviteten, forsvinde.(Rasmussen 1987: 18).

Rasmussen (1987) inddeler vidensrepræsentationen i tre niveauer. Det nederste er færdighedsniveauet:

"Skilled behaviour cannot meaningfully be decomposed into parts without a shift in domain of description to neuro-physiology. Behaviour of an active model is not controlled by rules, but by the laws controlling the behaviour of the involved physical system or as Searle has phrased it 'there is no computational answer to that; it is just done by the hardware' (eller 'computational' i PDP-betydningen som justering af de vægtede forbindelser mellem beregningsenhederne (KAJ)." (Rasmussen 1987: 20 og 22).

BEST COPY AVAILABLE

Adfæren udløses (gennem 'matching' -> 'application' -> 'execution') af bestemte mønstre i input. Den kan derfor betegnes som '**know-when**' viden. Den er stadig regelmæssig men ikke styret af de samme regler som adfærd på basis af deklarativ viden. Input fungerer som tegn og ikke som symboler. Individet har ingen direkte adgang til denne viden. Den kan derfor heller ikke konceptualiseres i bevidsthedens sprog.

Det næste trin er regelbaseret adfærd i form af bevidst kombination af subrutiner i kendte situationer. Dette niveau kaldes '**know-how**' planet, fordi det er styret af regler, som er afledt empirisk fra tidligere situationer, eller som man har fået fortalt gennem instruktion, dvs. fra en anden persons know-how.

Handlingen er målrettet, og den handlende er klar over, at der er flere muligheder og derfor må træffe et valg. Dette valg træffes på grundlag af tidligere erfaringer med lignende valgsituationer. Vi befinder os her på det, vi ovenfor kaldte 'tommelfingerregel-planet'.

Der er tale om praktiske regler, der i normale situationer vil føre til det ønskede mål, uden at der foretages en dybtgående analyse af betingelserne for deres anvendelse og rækkevidde. Valget mellem forskellige regler træffes ud fra en erfaringsbaseret formodning om, at den valgte regel vil føre til det ønskede resultat.

Det tredje niveau er det vidensbaserede, hvor viden benyttes i den snævre betydning '**know-why**'. Handlingsplanen vælges på basis af et etableret problemområde, der afgrænses ved hjæp af del/helheds- og mål/middel-analyser. I forbindelse med fremmedsproglig produktion er der tale om en meta-lingvistisk analyse, der anvender videnskabelige, grammatiske kategorier. Problemet formuleres abstrakt og løses ved manipulation af abstrakte symboler efter de i den valgte teori gældende regler. Problemet sættes således ind i en teoretisk ramme, der ikke længere kan forarbejdes med den praksisorienterede bevidstheds begreber.

3.2.2 Anvendelse af viden: Kontrollerede og automatiske processer

For at forstå en given handling kræves der også en beskrivelse af, hvorledes de forskellige former for viden forholder sig til individets kontrol over de mentale processer bag udførelsen af handlingen.

Schneider og Schiffrin (Schneider/Schiffrin og Schiffrin/Schneider

1977 og senere) har gennem en række forsøg kunnet påvise to grundlæggende processer i informationsforarbejdningen: kontrollerede vs automatiske processer. McLaughlin (bl.a. 1987) har i en række artikler sammen med sine medarbejdere overtaget denne skelnen og overført den til fremmedsprogstilegnelse og -produktion:

"Automatic processing involves the activation of certain nodes in memory every time the appropiate inputs are present. This activation is a learned response that has been build up through the consistent mapping of the same pattern of activation over many trials (....), Once learned an automatic process occurs rapidly and is difficult to suppress or alter." (McLaughlin 1987: 134).

Sammenholder vi dette med den reviderede 'ACT*'-model, svarer denne beskrivelse til indholdet af produktionshukommelsen. Fordelen ved denne viden er den hurtige processering, der foregår uden individets bevidste kontrol og derfor ikke kræver megen psykisk energi. Prisen for denne effektivitet er manglende fleksibilitet i anvendelsen.
Det omvendte er tilfældet med den kontrollerede processering:

"The second mode of information processing, controlled processing, is not a learned response, but a temporaly activation of nodes in a sequence. This activation is under attentional control of the subject and, since attention is required only one such sequence can normally be controlled at a time without interference (jvf. bevidsthedens begrænsede kapacitet beskrevet ovenfor i afsnit 3. KAJ.). Controlled processes are thus highly capacity limited, and require more time for their activation. But controlled processes have the advantage of being relatively easy to set up, alter and apply to novel situations." (McLaughlin 1987: 135).

Denne form for dataforarbejdning svarer således til den deklarative videns to videnstyper: vidensbaseret og regelbaseret viden. Da de begge er under bevidst kontrol og dermed serielle, kan individet inden for de ovennævnte grænser (dvs. dybden af den aktiverede viden) verbalisere den anvendte viden. Dette er ikke tilfældet med den automatiske processering, da denne ikke er kodet i et propositionelt sprog.
Forskellen mellem de to former for dataforarbejdning og dertilhørende vidensstrukturer ligger dels i den måde, de er kodet i hukommelsen, dels i selve processeringen af den anvendte viden. Den

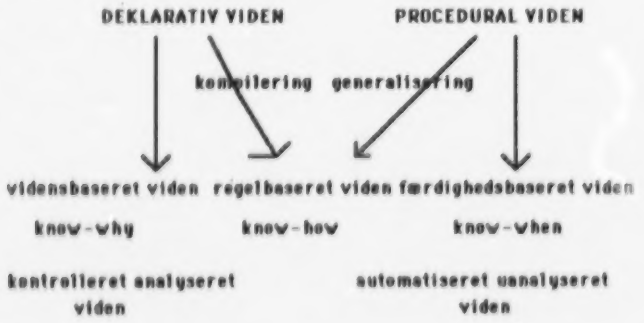
deklarative viden forarbejdes serielt og er derfor begrænset af bevidsthedens kapacitet, medens den automatiserede forarbejdning forløber parallelt.

Det interessante i denne sammenhæng er, at de neurale netværk ikke programmeres gennem eksplicitte regler men 'lærer' gennem feedback på output i mange træningssessioner (jf. ovenfor afsnit 2.2.2). Problemet med netværksmodellen er, at den 'indlærte' viden ikke kan ændres gennem ændring af programmets regler, da der ingen eksplicitte regler er, men kræver en ny træningsfase. Derimod kan den indarbejdede viden generaliseres til nye data inden for det samme vidensområde (jf. ovenfor afsnit 2.2.2). Denne generalisering bygger ikke på regler men på **regelmæssigheder**. Denne form for viden er systematisk, og der er derfor en glidende overgang mellem de forskellige vidensformer.

Regelbaseret viden, hvadenten denne er opnået gennem kompilering af kontrolleret eller gennem generalisering af automatiseret viden, bliver således den egentlige kreative viden, hvor top-down (vidensbaseret) og bottom-up (færdighedsbaseret) processering mødes:

"Finally, all tasks are carried out by complex mixtures of controlled and automatic processes used in combination." (Schiffrin/Schneider 1984: 268).

Sammenfattende kan modellen for vidensrepræsentationen og vidensanvendelsen derfor fremstilles således:



4 L2-sproglig produktion og reception

Alle tre vidensformer og begge forarbejdningsmåder er vigtige ved L2-sproglig produktion og reception. Den automatiserede viden sørger for de lavere planer , dvs. de dele, hvor informanten har lagrede adfærdsmønstre, der uanalyserede udløses af bestemte tegn i kontekst eller situation. Den regelstyrede viden sørger for den mere rutinemæssige del af den bevidste forarbejdning, dvs. kombinationen af automatiserede subrutiner. Endelig tager den vidensbaserede deklarative viden sig af den egentlige problemløsning, dvs. anvendelsen af metalingvistisk viden i analyserede symbolsystemer.

Sproglig vidensforarbejdning er en kombination af analyseret - uanalyseret, kontrolleret - automatisk dataforarbejdning. Hvor vægten ligger hos den enkelte afhænger af det satte mål i en given situation, dettes sværhedsgrad i forhold til vedkommendes sproglige niveau, samt den måde den sproglige viden på basis af tidligere uddannelsesforløb er lagret på, dvs. vægt på vidensbaseret deklarativ viden grundet fokus på sproglig korrekthed over for mere vægt på regel- og færdighedsbaseret procesviden med fokus på indhold.

Modellens kategorier kan sammenfattes i nedenstående skema, der viser den ideelle udvikling af L2-sproglig kompetence: Den størst mulige grad af analyseret og automatiseret viden.

(se også Bialystok 1982)

Der er således ikke noget i vejen for, at analyseret viden også kan være automatiseret, dvs. samtidig være lagret som både deklarativ og procedural viden. Kombinationen af seriel og parallel dataforarbejdning er ikke alene den mest sandsynlige men også den mest effektive, der giver den største fleksibilitet, kombineret med

den største effektivitet.Jo mere de lavere planer i produktion/reception automatiseres, jo mere tid bliver der til den overordnede planlægning og dermed til problemløsning på de højere p' ner.

5 Sammenfatning

Det centrale spørgsmål i denne artikel har været, om og i givet fald hvordan sprogindlæring er mulig, hvordan viden, herunder sproglig viden, lagres og anvendes i en given situation. Til belysning af disse spørgsmål blev modeller fra kunstig intelligens og kognitionspsykologi inddraget. Resultatet er, at vi står med to forskellige måder at forarbejde data, to forskellige måder at programmere og dermed også to forskellige definitioner af indlæring. På den ene side har vi den serielle struktur med dens forarbejdning af symboler efter nøje fastlagte regler. Dette svarer i den opstillede psykologiske model til den deklarative vidensrepræsentation. På den anden side har vi den parallelle struktur med dens spredning af viden ud i et netværk af simple processeringsenheder og dens evne til mønstergenkendelse og -anvendelse, svarende til den procedurale viden i den kognitive model. I den afsluttende model for den ideelle udvikling af sproglig kompetence valgte vi den 'gyldne middelvej': Begge former for lagring og processering er vigtige for udviklingen af L2.

Hvis dette er korrekt, må det føre til en kognitiv revurdering af en del af behaviorismens forklaringsramme, i. e. den empiristiske indlæringsteori, der lægger vægt på interaktionen med omverdenen. Spørgsmålet er, om ikke man smed for meget ud med badevandet, da man på basis af argumentet om 'the poverty of stimulus' forklarede sprogindlæring som regelbaseret hypoteseopstilling og -afprøvning. Specielt i en indlæringskontekst er det interessant, at PDP-modellen for det første går ud over den naive behaviorisme og for det andet for alvor sætter indlæring og udvikling på den kognitive dagsorden:

"An advantage of PDP systems is that they can learn. On the other hand, symbolic systems are notoriously impenetrable and modular. They typically embody universal principles which cannot be extracted unaided from the stimuli to which they are exposed. To the extent that we accept a tandem architechture of PDP and symbolic systems we accept an a-developmental approach to human cognition." (Plunkett 1988: 26)

Men dette rokker ikke ved, at den symbolske vidensforarbejdning har betydning som vidensbaseret og regelbaseret viden. Det er selvfølgelig legitimt, at fortalerne for netværkmodellen prøver at strække modellen så langt som muligt, ligesom den symbolske model blev strukket ud over sine grænser, men kun sammen kan de forklare den menneskelige kognition:

"The challenge now for cognitive science is to bridge the gap between the symbolic and the neural (jf. Gardner 1987: 87. KAJ). On one hand cognitive models have to be capable of achieving all of the behavior that the symbolic approaches do, for example in the area of complex syntactic structures. On the other the models will have to 'scale down', that is to map onto the level of highly distributed approaches, with their greater psychological plausibility and straightforward learning algorithms." (Gasser 1988: 205)

Dermed kommer de to modeller til at komplementere hinanden. Spørgsmålet er naturligvis, hvor grænserne mellem dem går, og hvilke former for viden der bedst beskrives i hvilken model, og hvilket niveau denne beskrivelse befinder sig på. Indtil videre er kombinationsløsningen en hypotese, og det er op til den kommende empiriske og teoretiske forskning at vise, om det er muligt at udvikle et sammenhængende system, der både kan indfange observerede data og simuleres i et computerprogram.

I en fremmedsprogspædagogisk sammenhæng må opgaven være at afklare, i hvilket omfang sproglig viden og kunnen tilegnes på basis af og er styret af regler, og i hvilket omfang de er baseret på regelmæssigheder, samt hvordan sammenhængen er mellem de to videns- og kunnentyper.

Men når alt dette er sagt, må vi ikke glemme den grundlæggende kritik, der er rejst af J. R. Searle: At computeren i modsætning til mennesket er ren syntaks (Searle 1981 og 1990). Dette rammer både de symbolske og de distribuerede forklaringsmodeller: Tilgiv dem, thi de **ved** ikke, hvad de gør. Der er ingen principiel beregningsmæssig forskel på de to systemer* : de mangler begge intentionalitet. Searle afviser derfor, at de programmer, der indtil nu er udviklet, med nogen rimelighed kan siges at være intelligente i menneskelig

* Parallelle modeller er også beregningsmodeller og kan derfor simuleres i den digitale computer.

forstand. Computeren opfører sig kun **som om** den var intelligent. Den **forstår ikke**, og kan derfor heller ikke handle 'frit' men er totalt forudsigelig:

"Hvis computeren er fantasifuld inden for garantiperioden, kan man uden videre få sine penge tilbage." (Brunak/ Lautrup 1988: 55)

Computeren handler med tomme symboler, der får mening, når mennesket tillægger dem betydning. Først når sproget ses som handling i en social kontekst får det betydning og dermed mening.

6 Litteratur

Anderson, J. R. (1983), The Architecture of Cognition. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anderson, J. R. (1985), Cognitive Psychology and its Implications. New York: Freeman.

Bialystok, E. (1982), On the Relationship between knowing and Using Linguistic Forms. Applied Linguistics 3,3: 181-207.

Brunak, S./ B. Lautrup (1988), Neurale netværk. København: Munksgaard.

Cheng, P. W. (1985a), Categorization and Response Competition: Two Nonautomatic Factors. Psychological Review 92,4: 585-586.

Cheng, P. W. (1985b), Restructuring Versus Automaticity: Alternative Accounts of Skill Acquisition. Psychological Review 92,3: 414-423.

Chomsky, N. (1988), Language and the Problems of Knowledge. Cambridge, MA: MIT Press.

Collins, A./ E. E. Smith (eds.) (1988), Readings in Cognitive Science. San Mateo: Morgan Kaufmann.

Ellis, R (1986), Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Fodor, J. A./ Z. W. Pylyshyn (1988), Connectionism and Cognitive Architecture; A critical Analysis. Cognition 28: 3-71.

Færch, Cl./ K. Haastrup/ R. Phillipson (1984), Learner Language and Language Learning. København: Gyldendal.

Gardner, H. (1987), The Mind's New Science. New York: Basic Books Inc.

Gasser, M. (1988), A Connectionist model of Sentence Generation in a First and Second Language. Technical Report UCLA-AI-88-13.

Gasser, M. (1989), Connectionism and Universals of Second Language Acquisition. Fotokopi. Indiana University.

Hatch, E. M. (1983), Psycholinguistics. A Second Language Perspective. Rowley Mass.: Newbury House.

Jacobs, B. (1988), Neurobiological Differentiation of Primary and Secondary Language Acquisition. SSLA 10,3: 281-303.

Jensen, K. A./ E. Kiel (1988), Innateness and Language Acquisition. Pluridicta 10.

Johnson-Laird, P. N. (1988), The Computer and the Mind. London: Fontana.

Kasper, G./ J. Wagner (udg.) (1989), Grundbog i fremmedsprogspædagogik.

McClelland J. L./ D. E. Rumelhart et al. (1986), Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructures of Cognition. Vol 2: Psychological and biological Models. Cambridge, MA: MIT Press.

McLaughlin, B. (1987), Theories of Second-Language Learning. London: E. Arnold.

McLaughlin, B./ T. Rossman/B. McLeod (1983), Second Language Learning: An Information Processing Perspective. Language Learning 33: 135-158.

McLeod, B./ B. McLaughlin (1986), Restructuring or Automaticity? Reading in a Second Language. Language Learning 36: 109-123.

Minsky, M. (1986(85)), The Society of Mind. New York: Simon and Schuster.

Mondahl, M./ K. A. Jensen (1989), Regler og regelmæssighed. Elevers vidensforarbejdning i en oversættelsesopgave. SAML 14: 127-154.

Newell, A. (1980), Physical Symbol Systems. Cognition 4: 135 -183.

Newell A./ H. A. Simon (1988), GPS, a Program that Simulates Human Thought. I Collins/ Smith (1988): 453-460.

Piatelli-Palmarini, M. (ed.) (1980), Language and Learning. The Debate between Jean Piaget and Noam Chomsky. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Plunkett, K. (1988), Parallel Distributed Processing. Særtryk af Psyke og Logos 2,9: 307-336.

Plunkett, K./ Marchman, V. (1989), Pattern Association in a Back Propagation Network: Implications for Child Language Acquisition. Technical Report # 8902. UC San Diego.

Rasmussen, J. (1987), Mental Models and the Control of Actions in Complex Environments. Risø.

Rumelhart, D. E./ J. L. McClelland et al. (1986), Parallel Distributed Processing. Explorations in the Microstructures of Cognition. Vol 1: Foundations. Cambridge, MA: MIT Press.

Schneider, R. W./ R. M. Shiffrin (1977), Controlled and Automatic Human Information Processing. I: Detection, Search and Attention. Psychological Review 84,1: 1-64.

Schneider, R. W./ R. M. Schiffrin (1985), Categorization (Restructuring) and Automatization: Two Separable Factors. Psychological Review 92,3: 424-428.

Schriffrin, R. M./ R. W. Schneider (1977), Controlled and Automatic Human Information Processing II: Perceptual Learning, Automatic Attending, and a General Theory. Psychological Review 84: 127-190.

Schiffrin, R. M./ R. W. Schneider (1984), Automatic and Controlled Processing Revisited. Psychological Review 91,2: 269-276.

Searle, J. R. (1981), Minds, Brains, and Programs. I Haugeland, J. (ed.), Mind Design: Philosophy, Psychology, Artificial Intelligence. Montgomery, Vermont: Bradford Books: 282-306.

Searle, J. R. (1990), Is the Brain's Mind a Computer Program? I Scientific American. January 1990: 26-31

Stillings, N. A. et al. (1989 (87)), Cognitive Science. An Introduction. Cambridge, MA: MIT Press.

Winston, P. H. (1984), Artificial Intelligence. Reading, MA: Addison-Wesley.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 15

Odense 1993

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
16

DANUTA BISKUP

Learning strategies in
FL vocabulary learning:
the use of mnemonics

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 1: Johannes Wagner: Computer im Fremdsprachenunterricht.

PLURIDICTA 2: John Irons: Two Sides of the Same Coin - Prose and Poetry in Translation.

PLURIDICTA 3: Karen Risager: Kulturbegrebet i fremmedsprogsfagene i forskellige lande.

PLURIDICTA 4: Knud Anker Jensen: Udformning af materialer til undervisningen i dansk for voksne indvandrere.

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15: Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

DANUTA BISKUP
University of Silesia, Poland

LEARNING STRATEGIES IN FL VOCABULARY LEARNING: THE USE OF MNEMONICS

1. Introductory remarks: the learning process

In the research to date it is surprising that the language teaching theory offers so little achievement in the field of language learning processes. Also what is being offered is highly hypothetical and speculative and often based on experiments in general psychology, not second language acquisition. Although the concept of language learning is an essential constituent of language teaching, only a few investigations concerning the problem of how learners deal with difficulties in foreign language learning have been undertaken. They are mostly based on introspective and retrospective reports, the former being analysis of recordings of the actual process in which learners deal with a specific task when learning af foreign language, the latter being direct interviews connected with strategies and techniques learners employ both consciously and unconsciously when learning a foreign language.

Before I discuss the above mentioned strategies and techniques, I would like to comment briefly on what a learning process really is and what its constituents are. The conditions and factors indicated in table 1 influence directly and indirectly the strategies and techniques learners use.

As can be seen from the illustration, the learning process must be looked upon from three different angles, namely its social context, learner characteristics and learning conditions, each of which make for and contribute to the process of foreign language (FL) learning. They involve the learner in an intellectual-cognitive, social and affective way. The learning process itself consists of the strategies, techniques and all kinds of mental activities learners have to perform in order to learn.

BEST COPY AVAILABLE

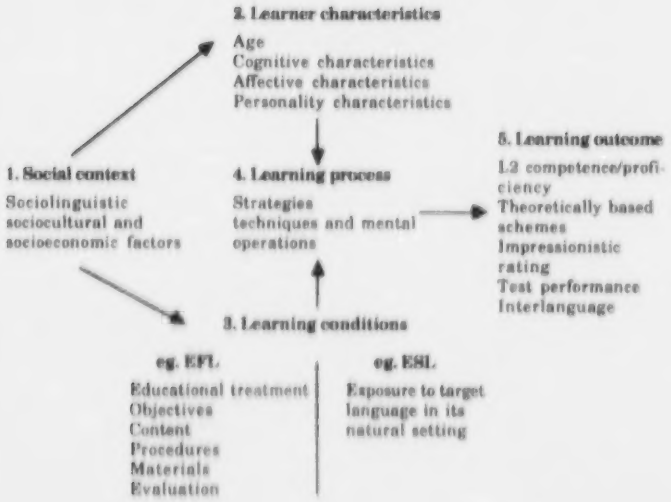


Table 1. Framework for the examination of second language learning (after Stern 1983).

The research in the field of learning processes can be done within two approaches (Stern 1983). The first approach involves an investigation of the actual language learning behaviour in a classroom or outside. The other one relies extensively on data concerning strategies, techniques and mental activities collected from learners via introspective protocols or retrospective reports. The latter is more and more popular with applied linguists nowadays. In my studies of FL learning I used data consisting of retrospective reports of my learners. In the present paper I am not going to discuss the problem of importance or degree of importance and mutual relations among the above mentioned constituents and factors (see table 1). The aim of this paper is to consider the results of the reports on FL learning strategies in the field of FL vocabulary and to draw some conclusions concerning the practice of teaching and learning in Polish schools. I find it necessary to start by clarifying the notion of strategy in general and learning strategies in particular, and devote some time to one of the learning strategies, the mnemonic one - to explain its origin, the way it works and how it can be applied to FL vocabulary learning. I will provide

evidence from various experiments on the use of mnemonics that have been conducted so far.

2. Strategies

a. A definition of the term

In general terms, strategy can be defines as a set of general tendencies and characteristics in the approach to FL learning adopted by a particular learner. There is a controversy whether strategy is a process or something else. Levenston and Blum (1978) take the standpoint that there is a clear-cut distinction between the two notions (i.e. the criterion that decides what is what). They define strategy as

> the way the learner arrives at a certain usage at a specific point in time (. . .),

while a process refers to:

> a systematic series of steps by which the learner arrives at the same usage over time (. . .).

The criterion distinguishing between the two notions is that of time.

Bialystok (1983) describes process as a set of mutual activities which are universal and obligatory, while strategy is optional and involves personality factors, such as motivation, needs, learner's profile, etc. So strategy is a highly idiosyncratic phenomenon. I would like to adopt the above definitions for the purposes of my paper.

b. A typology of strategies

Another problem that arises in connection with strategies is their typology. There is no consensus between applied linguists what the range of strategies is, for example communication strategies as opposed to learning strategies. Tarone (1983) distinguishes three types of strategies and defines them in the following way:

1. Communication strategies "may be seen as attempts to bridge the gap between the linguistic knowledge of the second language learner and the linguistic knowledge of the target language interlocutor in real communication situations" (1983:65).
2. Production strategy (PS) "attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly with a minimum of effort (. . .). PS (...) lack the interactional focus on the negotiation of meaning" (1983:66).
3. Learning strategy "attempt to develop linguistic and socio-linguistic competence in the target language.(...) The basic motiva-

BEST COPY AVAILABLE

ting force behind learning strategies is not the desire to communicate meaning but the desire to learn the target language. Thus, Cohen and Aphek (1980) have described strategies such as the use of mnemonics in the learning of target language vocabulary (...). Other learning strategies might include memorization or repetition of troblesome target language structures" (1983:67).

Tarone concludes that the main criterion distinguishing communicative and learning strategies is that of a motivation, i.e. whether it is the speaker's desire to communicate something to the listener (communicative strategy) or the desire to learn the target language (learning strategy).

In my present considerations I adopt Tarone's view of learning strategies as those referring to learner's efforts at developing both linguistic and sociolinguistic competence in the foreign language. My paper deals exclusively with learning strategies utilized in vocabulary learning.

c. Vocabulary learning strategies

The strategies of foreign language vocabulary learning can be classified into four types:

1. rote repetition (memorizing lexical item throgh mechanical repetition until learnt)
2. syntactic strategy (through the analysis of a word - its affixes and inflection)
3. semantic strategy (finding synonyms, antonyms, learning via semantic groups, linking words with pattern sentences)
4. mnemonic strategy (the use of a mediator).

3. Mnemomic strategies

a. Definition of the notion

Belleza (1981: 261) describes mnemonic strategies as those aiding memory through the use of techniques which:

> involve physically transferring to-be-learnt materials into a form that makes them easier to learn and remember.

In other words, the material to be learnt, for example a lexical item is recoded i.e. some other word, phrase or image plays the role of a mediator in remembering the given lexical item.

The use of mnemonics has been practised since the time of ancient Greece. Unfortunately, very often they were treated and still are, as tricks played upon people. On the other hand, these "tricks" became of interest to both psychologists and applied linguists, who conducted experiments and carried out a scientific research in the field of FL learning via mnemonics.

h. "Method of loci"

Information on the use of mnemonics including one of the oldest techniques, the so-called "method of loci", can be traced back to the work of Cicero "De oratore" or Quintilian "Institution Oratoria", both devoted to the art of rhetoric.

In Yates's (1966) "The Art of Memory" we are offered the following description of how the method of loci works:

> It is not difficult to get hold of the general principle of the mnemonic. The first step was to impring on the memory a series of loci or places. The commonest, though not only, type of mnemonic place system used was the architectural type. The clearest description of the process is that given by Quintilian. In order to form series of places in memory, he says, a building is to be remembered, as spacious and varies a one as possible, the fore court, the living room, bedrooms, and parlours, not omitting statues and other ornaments with which the rooms are decorated. The images by which the speech is to be remembered are then placed in imagination on the places which have been memorized in the building. This done, as soon as the memory of the facts requires to be revived, all these places are visisted in turn and the various deposits demanded of their custodians. We have to think of the ancient orator as moving in imagination through his memory building whilst he is making his speech, drawing from the memorized places the images he has placed on them. The method ensures that the points are remenbered in the right order, since the order is fixed by the sequence of places in the building.

The passage describes how the method of loci operates and is a valuable piece of advice on how to memorize things:

the first step - think of places arranged in a certain order, well-known to you,
the second step - visualize all the information you want to keep in memory,
the third step - establish sequential associations between the items to be remembered and the locations in order and again, create a mental image of this.

BEST COPY AVAILABLE

Luria the author of "The Mind of a mnemonist" studied the case of a man whose memory seemed to work miraculously without much effort apart from that involved in creating associations and visula images as mediators in remembering whole volumes of information over long periods of time. Luria (1968: 31-33) describes one of the methods used by his subject in the following way:

> When S. read through a long series of words, each word would elicit a graphic image. And since the series was fairly long he had to find some way of distributing these images in a mental row or sequence. Most often (and this habit persisted throughout his life) he would distribute them along some roadway or street he visualized in his mind . . . Frequently he would take a mental walk along that street . . . and slowly make his way down "distributing" his images at houses, gates and in store windows . . .
> This technique of converting a series of words into a series of graphic images explains why S. could so readily reproduce a series from start to finish or in reverse order, how he could rapidly name the word that preceded or followed one I had selected from the series. To do this he would simply begin his walk, either from the beginning or end of the street, find the image of the object I had named, and "take a look at" whatever happened to be situated on either side of it.

c. Components of mnemonics and factors promoting remembering

What are the components and factors which make for the success of this mnemonic?

1. An inventory of familiar cues - be it places, objects or words at the learner's disposal at any time in the process of learning and recalling;
2. the cues used in the process of learning - memory images that can be easily visualized in a certain order;
3. the use of cues is only effective when associated with the item to be learnt at the state of input (direct, simultaneaous association);
4. associations are created in one-to-one pairs;
5. visualized, interacting relationships in pairs (cue - item) are important for remembering to take place;
6. the visualized image which is unusual or funny in some way is more effective than a common type;
7. each item learnt is to be recalled by the use of the same/or similar cue. The two most important factors in the mnemonic mentioned above are:
   a) the creation of associations between something known, already existing in our minds (cues) and new items to be learnt,
   and
   b) a visual representation of these associations.

It is important to remember that associative learning can only be effective if the associations used are interdependent and coherent in some way, i.e. they are not separate items, but involved for instance in an action. Atwood (1975) gives the *child*, *egg* and *typewriter*.

He states that the association: *child sleeping by a typewriter under which lies an egg* is much weaker than the association: *child eating an egg while typing on a typewriter*.

d. A typology of mnemonics

The method of loci is only one of the existing types of mnemonics. We can distinguish:

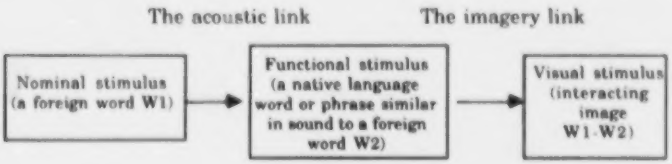
organizational mnemonics:

the peg-type (or pegword) is similar to the already described method of loci, in which locations are replaced by concrete nouns that rhyme with numbers (for example, in Polish textbooks for the learners of English the rhyme: *one is a bun, two is a shoe, three is a tree*). The idea is to create a visual mage of some object in connection with the pegword; the chain type mnemonic makes use of stories in which words are linked via visual images or are rhymed;

encoding mnemonics (verbal and imagery):

Here, use is made of verbal coding and visual coding as mediators. Belleza (1981) quotes the example of **a verbal mnemonic** for the noun *chalk* created by a Spanish learner of English. The English noun *chalk* is similar to Spanish *choca* (strikes) which could serve as a verbal mnemonic in a sentence *La tisa se choca con la pizarra* (The chalk strikes the blackboard). To make the verbal mnemonic more effective, it could be reinforced by an image of the teacher striking the blackboard with a piece of chalk.

An imagery mnemonic used in FL learning is often referred to as "a keyword mnemonic" (Cohen 1987). It works in the following way (for more detailed information see Atkinson 1975):



A practical example of such a mnemonic for English learners of Spanish:

the acoustic link		the imagery link
sp. pato (duck)	Eng. pot (KEYWORD)	A duck wearing a pot

The visual images created by learners bring about the best recall effects when they are strange, unusual, bizarre or funny.

4. The effectiveness of mnemonic strategies: Empirical data

The experiments comparing the effects of syntactic, semantic and mnemonic strategies' use in FL vocabulary learning (Atkinson and Rough, 1975; Merry, 198?) have shown the superiority and better recall of the words learnt via the keyword mnemonic technique. The results of the experiment conducted by Pressley, Levin, Kulper, Bryant and Michener (1982) produced the following outcome: when mnemonic techniques were used the recal of lexical items varied from 47 percent to 63 percent, whereas when nonmnemonic techniques were used recall varied from 23 percent to 28 percent.

There is a difference between the effectiveness of imagery and verbal mnemonics, generally - the former ones being more advantageous. However, the experiments of Pressley, Levin and Delaney (1982) demonstrated that the superiority of imagery mnemonics is connected with certain factors, namely: choice of lexical items to be learnt (for example concrete nouns are better remembered via imagery mnemonics, which is not true of abstract nouns), age of a learner (younger learners are more successful when using a combination of both types) and fluency of learners (higher fluency resulted in the success of verbal mnemonics). Besides, the learners' personal imaginative capacities influence their abilities to create both imagery and verbal mnemonics.

In the research on the use of strategies in FL vocabulary learning Cohen and Aphek (1981) conducted an experiment with a group of English-speaking learners of Hebrew at various levels of language proficiency. The unknown words that the students were to learn came from a text in Hebrew. The students were asked to learn the words using their own strategies, which they were to describe to the experimentors once the task had been completed. Table 2 presents the types of associations the group members used in performing the task.

I. Mnemonic associations

1. Associating Hebrew words to English words with a similar sound:
   memaher (to hurry) to hare
   lazuz (to move) to snooze
   imunim (trining) to ammunition

2. Associating Hebrew words with other Hebrew words by sound:
   tsava (army) to tsena (leave)
   rexov (street) to raxok (far)
   ramzor (street light) to or (light)

3. Associating one part of a word to a Hebrew word by sound and meaning and the other part to an English word by sound and meaning:
   benatayim (meanwhile): ben to beyn (between) and tayim to time

4. Associating a Hebrew word to an English phrase by sound and meaning:
   benatayim (meanwhile) to been a long time

5. Associating a Hebrew word by meaning to a word in a L3:
   tox (inside) to Yiddish tuchus (backside)

II. Nonmnemonic associations

6. Associating the word with another Hebrew word according to structure:
   lifney (before) to lifamin (sometimes)
   seder (order) to lesader (to put in order)

7. Associating by one or more letters:
   masa'it (truck) by m in that vehicle often begin with m in Hebrew

8. Associating the word with a frequently seen sign:
   la'atsor (to stop) with the sign atsor (stop) in buses

9. Creating a mental image of the word's referent

Table 2

5. Polish pilot study: description and the results

In my studies of the strategies emplyed by FL learners in vocabulary learning I used the technique of retrospective self-report data. A group of 100 learners from elementary (30), intermediate (44) to advanced (26) students was given the task of learning certain list of words and was then asked to report on the ways they dealt with the task. It turned out that the primary means of learning new vocabulary for the majority of learners (60%) was rote learning, especially within the group of less successful language learners (determined on

the base of the grades particular learners received for practical English at school). Before I present a systematic typology of the strategies used by Polish learners of English, I would like to quote directly from the reports that the learners themselves provided.

a. Elementary level
- *I made up sentences, dialogues or stories with new words*
- *I put them into dialogues*
- *I tried to find synonyms and antonyms to words*
- *I put them down into my notebook and looked throgh it several times*
- *I tried to learn the list of words with their Polish equivalents in the order they appeared in my notebook, covering first Polish equivalents, then their English counterparts*

b. Intermediate level
- *I tried to create individual associations for some of the words with words similar in sound in Polish, or in English with the words I have already known*
- *I linked the new words with the known ones*
- *I described words in English, but not as definition - by saying if the word was short or long, it had some shape, etc.*
- *I wrote a definition for each of the words*
- *I tried to find synonyms or antonyms*
- *I paraphrased the words*
- *I made up a story using all the words, it was funny, nonsensical*
- *I put all the words down on separate slips of paper and placed them on the wall in my room*
- *I tried to learn them by checking their meaning once again in my English-English dictionary*
- *I used cloze technique, i.e. I erased the words from the text and filled in the blanks by myself*

c. Advanced level
- *I put all the words into subgroups in which they were related by meaning*
- *I made up one funny story with the words I was asked to learn*
- *I put them (words) into sentences that were in some way familiar to me, i.e. they described situations or people known to me from my life*

- *I recited the list aloud and made up rhymes and in some cases, melodies for the words*
- *By the use of gestures I tried to demonstrate words to myself to remember them better*

We can easily observe that there is a clear development of techniques with the advancement of language proficiency in the questioned group of learners. The techniques became more diverse, vivid, even, bizarre or unusual.

At the elementary level they were rote learning ones, purely mechanical. They almost exclusively belong to the first type of learning strategies (see p. 4) i.e. rote repetition type. Apart from this we can find within the first group of learners examples of the second type of learning strategy, i.e. semantic strategy - finding synonyms, antonyms and learning pattern sentences. This strategy appears to be widely used by the learners irrespective of their language proficiency level. The reason for the fact can most probably be found in the teaching methods employed at Polish schools, which make extensive use of pattern practice and vocabulary exercises aiming at supplying synonyms and antonyms of the words given.

At the intermediate level learners become more creative and it is there that the first examples of mnemonic strategies are evident. The learners refer (more and more often) to their individual associations, using some kind of mediator - either verbal (Polish words or English words already known) or imagery (the shape of a word, bizarre images put into sentences or stories). Another mediator used is a rhymic kind or melodic one. Some of the learners even mentioned nonverbal mediators (gestures).

Table 3 presents a typology of learning strategies reported by these Polish learners of English.

Type of strategy	Techniques
Rote repetition	1. Memorization of English-Polish word lists 2. Memorization of sentences with new words from the text (or pattern practice sentences) 3. Putting down words on separate slips of paper
Syntactic strategy	1. The use of "cloze technique"

BEST COPY AVAILABLE

Type of strategy	Techniques
Semantic strategy	1. Looking for synonyms and antonyms 2. Making up definitions of words 3. Paraphrasing words 4. Learning in semantic groups 5. Finding definitions in English-English dictionaries
Mnemonic strategy	1. Associations with words in L2 and similar in sound to the new ones 2. Associations with words in Polish and similar in sound 3. Describing words (creating visual images of words) 4. Inventing funny or strange sentences or stories 5. Linking words with individual experiences, events, situations and people via meaningful to one sentences or stories 6. Recitating of words 7. Composing melodies to words 8. Creating physical representations of words through actions and gestures

Table 3

6. Conclusions and closing remarks

Analysing the reports with respect to the strategies and techniques described by the learners I would like to draw some conclusions:

a. There is a difference in strategy type used by learners at different language proficiency levels - it seems that with growth of proficiency learners become more conscious of the variety of techniques available in their learning process. They become more conscious of this process and in what way they can manipulate it.

b. The learners appeared to make little use of techniques relating to the syntactic strategy - which may be surprising as the way English is being taught in Polish schools - be it elementary of secondary, is structurally based and syntax seems to be the predominant element in the teaching practice.

Though the reason may be found in the fact that little or no instruction is given to learners in how to learn, i.e. how to make conscious use of certain language regularities (for example, use of affixes, inferencing or guessing meanings from the context).

c. A mnemonic strategy with the whole variety of its techniques, appears to be extensively used by Polish learners of English, especially at higher levels of language proficiency and within the group of successful learners. There is no doubt that mnemonic techniques demonstrated by the learners reflect their own, individual ways of coping with the problem. They are very often intuitive and based on learners' abilities and creative powers. Mnemonic procedures have never been introduced to them by teachers' instructions. So we can probably conclude that they came with the already mentioned, growing consciousness of how to learn as a result of individual learning experience.

d. Instruction in strategy use.
At the present time self-instruction and training in learning strategies is attracting considerable interest from applied linguists and researchers - just to mention a few: Rubin and Thompson (1982), Wenden (1983), O'Malley, Chamot, Stewner-Mazanares, Russo and Kupper (1985) or L. Dickinson (1987).
It may be wise to think of vocabulary learning in FL in the terms of self-instruction and training in the use of learning strategies. Apart from other learning strategies, which are well-known and used, we need to study the possibilities of training learners in how to use mnemonic techniques, obviously treating them as supplementary to the syntactic and semantic ones.
Carrol (1970: 101) points to the fact that success in FL learning results not only from ability but attitude and being active in the process of learning. He concludes:

> It is through adoption of appropriate learning sets and strategies that learners can often be successful even when the talents they are using to reach the task are moderate or indeed minimal.

Bibliography

Atkinson, R.C. (1975): Mnemotechnics in Second Language Learning, in *American Psychologist*, 30.

Atkinson, R.C., & Raugh, M.R. (1975): An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary. *Journal of Experimental Psychology*, 104, 126-133.

Atwood, G.E. (1969): Experimental studies of mnemonic visualisation. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Oregon, Eugene Oregon.

Belleza, F.S. (1981): Mnemonic Devices: Classification, Characteristics and Criteria, in *Review of Educational Research*, 51.

Bialystok, E. (1983): Some factors in the selection and implementation of communication strategies, in *Strategies in Interlanguage Communication*, ed. C. Fearch and G. Kasper, Longman, London.

Carroll, J. B. (1970): Current issues in psycholinguistics and second language teaching, in *TESOL Quarterly*, 5.

Cohen, A.D., and Aphek, E. (1981): Easifying Second Language learning, in *Studies in SLA*, 3.

Cohen, A.D., and Aphek, E. (1985): Retention of second language vocabulary over time: Investigating the role of mnemonic associations, in *System*, 8.

Cohen, A.D. (1987): The use of verbal and imagery mnemonics in second language vocabulary learning, in *Studies in SLA*, 9.

Dickinson, L. (1987): Self-instruction in Language Learning, New Directions in Language teaching, Cambridge University Press.

Levenston, E. and Blun S. (1977): Aspects of Lexical Simplification in the Speech and Writing of Advanced Adult Learners, in *The Notion of Simplification. Interlanguage and Pidgins and Their Relation to Second Language Pedagogy*, Geneve: Droz and Neuchatel, Faculte de Lettres.

Luria, A. R. (1968): The mind of a mnemonist. New York: Basic Books.

Merry, R. (1980): Keyword learning and children's vocabulary learning in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 123-136.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P. and Kupper, L. (1985): Learning strategy applications with students of English as a second language, in *TESOL Quarterly*, 19.

Pressley, M., Levin, J.R. and Delaney, H. D. (1982): The mnemonic keyboard method, in *Review of Educational Research* 52.

Pressley, M., Levin, J.R. Kulper, N.A., Bryant, S.L. & Michener, S. (1982): Mnemonic vs. nonmnemonic vocabulary learning strategies: Additional comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 74, 693-707.

Rubin, J. and Thompson, I. (1982): How to be a more successful learner, Boston M.A.: Heinle and Heinle.

Stern, H.H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Tarone, E. (1983): Some thought on the notion of communication strategy, in: Strategies in Interlanguage Communication, ed.: C. Fearch and G. Kasper, Longman, London.

Wenden, A. N. (1983): Learner training for L2 learners: A selected review of content and method, Jamaica, New York, City University of New York.

Yates, F. (1966): The Art of Memory. University of Chicago Press, Chicago.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 16

Odense 1990

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
17

Henning BOLTE

Die interaktive Basis von
mündlichen
Kommunikationsfertigkeiten

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 5: **Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.**

PLURIDICTA 6: **Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.**

PLURIDICTA 7: **Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.**

PLURIDICTA 8: **Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.**

PLURIDICTA 9: **Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.**

PLURIDICTA 10: **Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.**

PLURIDICTA 11: **Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.**

PLURIDICTA 12: **Asger Blom: Forhandlingsspil.**

PLURIDICTA 13: **Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.**

PLURIDICTA 14: **Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.**

PLURIDICTA 15: **Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.**

PLURIDICTA 16: **Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.**

DIE INTERAKTIVE BASIS VON MÜNDLICHEN KOMMUNIKATIONSFERTIGKEITEN

ÜBUNGSRAHMEN FÜR GRAMMATIK UND GESPRÄCHSMUSTER IM ANFANGSUNTERRICHT

Henning Bolte

Die Entwicklung kommunikativer Sprachfertigkeit stellt bestimmte Anforderungen an Aufgaben und Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht: sie sollten so weit wie möglich den (komplexen) Aufgaben angenähert werden, die Schüler auch in den Zielsituationen ausführen und beherrschen müssen, für die der Unterricht qualifizieren soll. Bei Übungen sollte generell so weit wie möglich die Zielsprache kommunikativ gebraucht werden. Interaktion in der Fremdsprache, die auf die kooperative Realisierung realer Handlungsziele gerichtet ist, muß deshalb den Kern des sprachlichen Lernprozesses bilden. Bei dieser Art des Sprachgebrauchs spielen die Inhalte fremdsprachlicher Äußerungen und die kommunikativen Effekte, die beim Gesprächspartner hervorgerufen werden, die Hauptrolle. Ein interaktiver Ansatz ist undenkbar ohne aktives Verstehen und Interpretieren, das im produktiven sprachlichen Handeln umgesetzt wird. Frage ist, wie man im Unterricht pragmatische Handlungsrahmen schaffen kann, durch die diese Qualitäten des Gebrauchs der Fremdsprache hervorgerufen werden können, innerhalb derer bestimmte grammatische, lexikalisch-idiomatische und pragmatische Eigenschaften der Zielsprache geübt werden können und die für Lehrer wie Schüler in verschiedenen Lernphasen im Unterricht auch machbar sind.

1 Die Komplexität kommunikativer Sprachfertigkeit

Kommunikativer Fremdsprachenunterricht zielt darauf, den Schüler zur Bewältigung einer Reihe von alltäglichen Kommunikationssituationen in der Fremdsprache zu befähigen. Das Niveau kommunikativer Sprachfertigkeit wird bestimmt durch

a - die Anzahl der Kommunikationssituationen, die der Schüler bewältigen kann;

b - die Komplexität der Kommunikationssituationen, die der Schüler bewältigen kann;

c - das Niveau der Sprachbeherrschung, d.h. den Grad, in dem der Schüler die Fremdsprache in den betreffenden Situationen flieBend, adaquat, passend und korrekt beherrscht.

Diese qualitativen Aspekte beinhalten kurz gesagt Folgendes: von einer flieBenden, geläufigen Sprachbeherrschung kann man dann sprechen,

- wenn man in der Lage ist, schnell die erforderliche Information aus einem gesprochenen/geschriebenen Text zu entnehmen,

BEST COPY AVAILABLE

- wenn man für dasjenige, was man mündlich/schriftlich ausdrücken will, schnell geeignete sprachliche Mittel (adäquat, passend und korrekt) aktivieren und diese miteinander kombinieren und produzieren/artikulieren kann.

Manche Gesprächspartner muß man in höflicherem Ton oder vorsichtiger ansprechen , im indirekten (in)formelleren Stil. Dies alles hat mit der Adäquatheit des Sprachgebrauchs zu tun (z.B. wann kann/darf man jemanden duzen oder nicht duzen). Weiterhin muß man passende sprachliche Mittel wählen, um sich auf bestimmte Referenten zu beziehen und darüber etwas auszusagen, zu fragen usw.. Wenn man sich z.B. auf Deutsch auf einen Schreibtisch mit Büro bezieht, können Mißverständnisse entstehen, weil sich Büro auf Geschäftsräume insgesamt bezieht. Wenn man auf Deutsch sagt Das kann nicht wird man mit einiger Mühe vielleicht noch verstanden, aber es handelt sich um eine ungebräuchliche Formulierung. Stattdessen muß es heißen Das/Es geht nicht. Schließlich hat man mit Korrektheit zu tun, d.h. der Richtigkeit der grammatischen Form im Satz- und Textzusammenhang. Sie schreibte ein Brief ist nicht korrekt. Eine Äußerung wie Geh' mal hier sitzen (statt Setz' dich doch/Nimm doch Platz) ist nicht korrekt und nicht passend. Die Umschreibung mit gehen ist bei dem Verb sitzen im Deutschen nicht möglich (anders als bei Konstruktionen wie Ich gehe schlafen/lesen etc. oder Geh' ruhig schlafen/lesen etc.), wo..l der betreffende Handlungsverlauf im Deutschen mit dem Verb setzen ausgedrückt wird.

Die genannten vier qualitativen Aspekte geben an, daß kommunikative Sprachfertigkeit eine komplexe Fertigkeit ist, die aus verschiedenen eng miteinander zusammenhängenden Komponenten besteht:

> "... competence, or proficiency in the first or second language can be summarized as: **1** the intuitive mastery of the forms of the language, **2** the intuitive mastery of the linguistic, cognitive, affective and sociocultural meanings, expressed by the language forms, **3** the capacity to use the language with maximum attention to communication and minimum attention to form, and **4** the creativity of language use." (STERN 1983, 346)

Im Unterricht wird auf verschiedene Weisen der Versuch gemacht, diese Komplexität so zu reduzieren, daß Schüler Aufgaben bekommen, die sie auch tat-

sächlich bewältigen können und Schritt für Schritt beherrschen lernen, um dann komplexere Aufgaben auszuführen usw.. Die Art und Weise, wie Schritt für Schritt von einfachen zu komplexeren Aufgaben übergegangen wird und die Art und Weise, wie dabei auf verschiedenen Stufen eine Integration der verschiedenen Komponenten stattfindet, ist - neben Schülermerkmalen wie Motivation und Sprachneignung - bestimmend für die Qualität der Sprachfertigkeit, die Schüler letztendlich entwickeln können. Ein zentrales Kriterium für den Aufbau des Lernprozesses ist, daß die Aufgaben beim Üben so weit wie möglich und in stetig zunehmendem Maße den Aufgaben ähneln, die Schüler auch in der realen Kommunikation in der Fremdsprache außerhalb des Unterrichts ausführen und beherrschen müssen. In diesem Zusammenhang sollen konkretere Antworten auf die folgenden zwei Fragen gegeben werden:

1 - wie können Übungen zur Beherrschung von Formaspekten (Grammatik-Übungen) so gestaltet werden, daß Schüler dabei gleichzeitig auf der Basis von Bedeutungen sprachlich miteinander handeln, in Interaktion miteinander kommunikative Ziele realisieren können?

2 - wie können Übungen zu sprachlichen Handlungsmustern so gestaltet werden, daß Modell-Dialoge nicht nur reproduziert werden, Konversationen nicht nur nachgestellt werden, sondern Schüler sich auf reale Gegebenheiten beziehend durch sprachliches Handeln miteinander kommunikative Ziele realisieren können?

In den folgenden Abschnitten wird die eingangs angesprochene Komplexität und Qualität kommunikativer Fertigkeit noch etwas näher beleuchtet. Dabei geht es um verschiedene Anforderungen, die einzelne Arten des Sprachgebrauchs stellen. Es wird gezeigt, daß eine Reihe von gebräuchlichen Übungsformen keine vergleichbaren Anforderungen stellen und die nötigen Qualifikationen auch nicht entwickeln helfen. Ausgehend davon stellt sich die Frage, wie die Kluft zwischen den Möglichkeiten des Sprachgebrauchs beim Üben im Fremdsprachenunterricht und den Anforderungen des Zielsprachengebrauchs außerhalb des Unterrichts überbrückt werden kann und wie dabei das Problem der Integration von Teilkomponenten kommunikativer Fertigkeit sowie von deren zunehmend geläufige Beherrschung in komplexeren sprachlichen Handlungsaufgaben praktisch angegangen werden kann. Dazu wird eine Reihe von interaktiven

Übungstypen entwickelt und vorgeführt.

1.1. Anforderungen verschiedener Kommunikationssituationen

Kommunikationssituationen unterschiedlicher Komplexität stellen auch unterschiedliche Anforderungen an die Sprachbeherrschung. So stellt die Teilnahme an einer fachlichen Diskussion (FD) in der Öffentlichkeit höhere Anforderungen als etwa ein Einkaufsgespräch (EG). Ein Bewerbungsgespräch (BG) stellt höhere Anforderungen als eine Wegauskunft (WA), und eine Wegauskunft stellt höhere Anforderungen als etwa ein informelles Gespräch (IG) mit dem Nachbarn.

|---------- FD - BG --------- WA ------- EG ------- IG ---------|

Die Anforderungen beziehen sich einmal auf die Qualität sprachlichen Wissens, über das man verfügt, zum anderen auf das Funktionieren dieses Wissens in der Sprachproduktion, die Qualität der Prozessierung dieses Wissens. Eine Fachdiskussion erfordert die Verfügung über Fachvokabular, das beim Reden schnell 'zur Hand' sein muß, d.h. schnell aktiviert und artikuliert werden können muß. Aber es ist nicht nur eine Frage des Vokabulars. Es werden auch bestimmte rhetorische Figuren verlangt und eine zielgerichtete Strukturierung des Redebeitrags (cf dazu GIVÓN 1979, OCHS 1979. Bei einer Wegauskunft muß man über grammatische Strukturen verfügen, mit denen man Orts- und Richtungsangaben ausdrücken kann (Passendheit/Korrektheit), und sie müssen ohne großen kognitiven Aufwand aktiviert und artikuliert werden können (Geläufigkeit). Geläufigkeit (fluency) ist eine übergeordnete Kategorie, die sich nicht nur auf eine Komponente, z.B. Korrektheit bezieht, sondern auch auf die Verbindung aller drei Teilkomponenten. Eine grobe Charakterisierung der 5 genannten Kommunikationsaufgaben ergibt folgendes Bild:

FD : hier werden hohe Anforderungen an die Passendheit (Fachvokabular) und die Adäquatheit (Register, Stil) des Sprachgebrauchs gestellt, gleichzeitig aber auch an die Korrektheit. Da die Aufmerksamkeit vornehmlich auf den Inhalt und die Diskursge-

staltung (zielgerichete Strukturierung, rhetorische Figuren) gerichtet ist, muß der Sprecher ein hohes Maß an Kontrolle über formale und lexikalische Mittel haben. Dabei ist ein hoher Grad an Geläufigkeit des Sprachgebrauchs erforderlich, sodaß die einzelnen Subkomponenten (Adäquatheit, Passendheit, Korrektheit) in einem hohen Maße automatisiert und integriert sein müssen.

BG : hier muß die sprachliche Flexibilität sehr groß sein. Der Sprecher muß zwischen verschiedenen sprachlichen Varianten (Adäquatheit) z.T. sehr bewußt/gezielt wählen können und die Prozessierung der gewählten Varianten muß geläufig, ohne großen kognitiven Aufwand erfolgen. Auch hier gilt, daß die einzelnen Subkomponenten in hohem Maße automatisiert und integriert sein müssen.

WA : Der Sprecher muß sich in die Wahrnehmungsperspektive des anderen versetzen und räumliche Verhältnisse in diese Perspektive übersetzen, und zwar so, daß sie dem Gesprächspartner räumliche Orientierung erlauben. Da der Inhalt erhebliche Anforderungen stellen kann, muß die sprachliche Prozessierung überwiegend automatisiert sein. Allerdings bietet der Gesprächstyp viel Möglichkeiten des Rückfragens und Präzisierens.

EG : hier kann der Sprecher auf weitgehend festliegende, stereotype Sequenzen von Sprachhandlungen und sprachliche Fertigteile zurückgreifen. Der Gesprächsverlauf ist in einem hohen Maße vorhersehbar. Das Gespräch stellt in erster Linie Anforderungen an die Passendheit (lexikalische Substitutionen). U.U. können auch in begrenztem Maße grammatische Operationen erforderlich sein (s.u.). Je nach Art der Transaktion kann auch interkulturelles Wissen erforderlich sein.

IG : auch hier ist die Aufmerksamkeit in erster Linie auf den Inhalt gerichtet, und es ist 'schnelle' Sprachproduktion erforderlich. Der Sprecher muß vor allem situationsadäquate phatische Sprachelemente zur Verfügung haben, die als sprachliche Fertigteile gehandhabt werden können. Er kann aber sein sprachliches Engagement sehr stark selbst bestimmen: er kann z.B. bestimmte Ausdrücke oder Themen vermeiden, kann Umschreibungen verwenden, sich einhelfen lassen, er kann den eigenen Sprechanteil variabel gestalten usw..

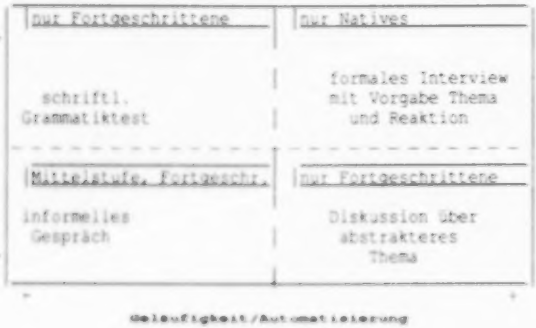
1.2. Bereichsspezifik von Fertigkeiten

Die 5 verschiedenen Gesprächstypen wurden skizziert, um sowohl die Komplexität als auch die Unterschiedlichkeit der Anforderungen an kommunikative Sprachfertigkeit zu verdeutlichen. In diesem Sinne lassen sich verschiedene Sprachgebrauchsdomänen unterscheiden, die alle unterschiedliche Anforderungen an die Qualität des sprachlichen Wissens und die Fähigkeit der Prozessierung stellen (cf. dazu BIALYSTOK 1988).

BEST COPY AVAILABLE

Diese Differenzierung beinhaltet, daß der Sprecher bei der einen Aufgabe mehr Teilaufgaben gleichzeitig bewältigen muß als in einer anderen Aufgabe, daß er zur Bewältigung ein- und dieselben Teilaufgabe bei der einen Aufgabe weniger Zeit zur Verfügung hat als bei der anderen Aufgabe, oder daß eine Aufgabe schwierigere Teilaufgaben enthält als die andere Aufgabe. Von daher kann es sein, daß jemand, der grammatische Strukturen in WA fließend und korrekt beherrscht, diese in BG oder FD nicht unbedingt in gleichem Maße beherrscht. Weil jeweils eine ganz andere Qualität der Beherrschung erforderlich ist (und eine andere Qualität des sprachlichen Wissens), gibt es keinen automatischen Transfer von der einen Sprachgebrauchsdomäne auf die andere.

BIALYSTOK 1982 zeigt, daß grammatische Formen in Aufgaben (Grammatiktests mit formaler Ergänzungsaufgabe, Dialogergänzungsaufgabe, Rollenspiel, Diskussion, Grammatikalitätsbeurteilungen) mit unterschiedlichen Anforderungen an die Qualität sprachlichen Wissens und dessen Prozessierung (" ... recognize a conversational context for its use or use it correctly on a grammar test or supply a correct version in a conversation" 204) von Mittelstufenlernern und Fortgeschrittenen (und natürlich Natives) unterschiedlich gut beherrscht werden.



Fortgeschrittene Lerner zeigten z.B. hinsichtlich WH-Fragen nicht den elabo-

rierten Gebrauch, den Natives in derselben Aufgabe davon machten:

> "In particular, the native speakers transformed and manipulated the WH-questions to achieve specific communicative and rhetorical goals, while the advanced learners could use the structure only to elicit information."(BIALYSTOK 1982, 199)

An der Grafik oben kann man ablesen, daß die Beherrschung der betreffenden Formen für beide Lernergruppen nur in einer Sprachgebrauchsdomäne konvergieren. D.h., daß die Beherrschung ein- und derselben Form in unterschiedlichen Sprachgebrauchsdomänen eine qualitativ andere Fertigkeit erfordert:

> "... there appears to be a diminishing transfer from structural to instrumental tasks which is augmented as the tasks become more disparate and the learners more advanced."(BIALYSTOK 1982, 190)

1.3. Handlungsniveaus und Interaktionsstruktur

Nach dem, was in den vorhergehenden Abschnitten über die Komplexität kommunikativer Sprachfertigkeit, die unterschiedlichen Anforderungen verschiedener Sprachgebrauchsdomänen und den nichtautomatischen Transfer von einem Aufgabentyp zum anderen gesagt wurde, sind die Qualitäten des Gebrauchs der Fremdsprache in fremdsprachenunterrichtlichen Übungskontexten und deren Anordnung von entscheidender Bedeutung für die sprachliche Qualifizierung der Schüler.

Eine häufig anzutreffende Art des Gebrauchs der Zielsprache im Fremdsprachenunterricht zeigt folgendes Übungsfragment. Es zeigt eine Weise des Umgangs mit Sprache, die wahrscheinlich nur im Sprachunterricht anzutreffen ist, ja, man kann wohl sagen, ein derartiger Umgang mit Sprache ist noch immer typisch für die bestehende Unterrichtspraxis. Solche Aktivitäten spielen noch immer eine gewichtige Rolle und haben einen erheblichen Anteil an der gesamten Unterrichtszeit (cf. dazu die Untersuchung von ZIMMERMANN 1984):

BEISPIEL 1A - L = Lehrer, S = Schüler

1 L: Do you make your bed every morning ?
(nicht zustimmend)

2	S	Yes, I make my bed every morning.
3	L	(schüttelt den Kopf)
4	S	No, I don't make my bed every morning.
5	L	Does your father make your bed every morning
6	S	Yes, my father makes my bed every morning.
7	L	Does your little brother make your bed every morning ? (zeigt einen ganz kleinen Bruder)
8	S	Yes, my little brother makes my bed every morning.
9	L	(schüttelt nachdrücklich den Kopf)
10	S	No,my little brother doesn't make my bed every morning.
11	S	~~i have no a little brother.~~

In dem Beispiel droht die Interaktion zwischen Lehrer und Schüler durch den vom Schüler selbst initiierten Beitrag am Ende zu entgleisen. Der Schüler unternimmt den Versuch, aus dem festliegenden Standard-Muster der Interaktion auszubrechen. Dabei bezieht er auf einmal die FS bzw. das, was er zuvor innerhalb der Übung geäußert hat, auf die Wirklichkeit und widerspricht einer Vorannahme der vorausgegangenen 'Kommunikation' (es handelt sich um einen metakommunikativen Zug). Im Gegensatz zur vorausgehenden fehlerlosen (Re-)Produktion von Sprachstrukturen macht der Schüler dabei Fehler oder besser ausgedrückt, er gebraucht bei der Kommunikation eine eigene Interimsprachen-Konstruktion.

> Diese Art von Interimsprachen-Konstruktionen sind eine normale Entwicklungserscheinung des Zweitsprachenerwerbs. Sie spiegeln nach den Ergebnissen der Zweitsprachenerwerbsforschung die am 'tiefsten' verankerte Sprachkapazität des Lerners, von der vor allem in spontaner Kommunikation in der Zielsprache Gebrauch gemacht wird. In fehlerloser (Re-)Produktion bei Strukturübungen kann dieser sprachliche Entwicklungsstand lediglich 'überdeckt' werden (für eine eingehendere Diskussion cf. ELLIS 1986, MCLAUGHLIN 1987, KASPER/WAGNER 1989)

Die Konsequenz/der Effekt der letzten Schüleräußerung ist vollkommen anders

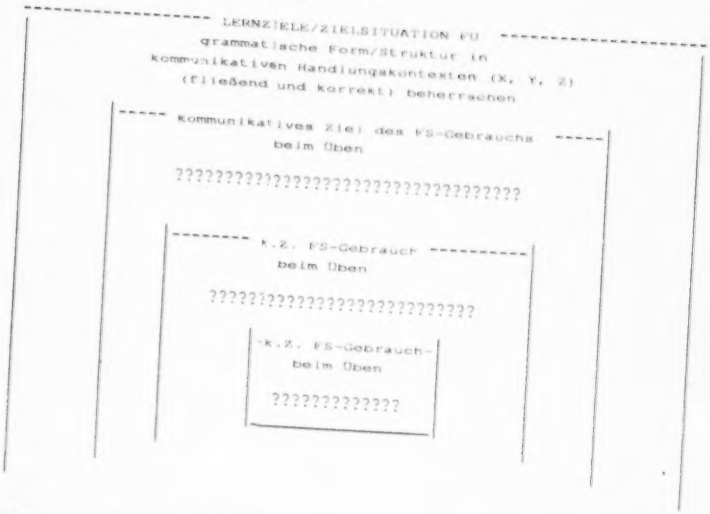
als bei den vorausgehenden Äußerungen: der Lehrer als Gesprächspartner kann das Widersprechen akzeptieren oder nicht akzpetieren, der Lehrer kann sich auf Kommunikation in der FS einlassen oder nicht. Bei den vorausgehenden Äußerungen dagegen kontrolliert der Lehrer (als Interaktionspartner) die Korrektheit der (Re-)Produktion von Sprachstrukturen und gibt zustimmende/ablehnende Rückmeldung in Bezug auf deren Modellkonformität. Das unmittelbare Handlungsziel des Schülers dürfte in dieser Interaktion in erster Linie darin bestehen, mit welchen Strategien auch immer zu erreichen, daß der kontrollierende Lehrer die vorgezeigte Leistung positiv bewertet. Der Inhalt, d.h. Be-Bedeutung und kommunikative Funktion auf der Ebene des Zielsprachendiskurses spielen in diesem Interaktionsmuster absolut keine Rolle. Der Schüler ist darin auch kein Initiator solcher selbständigen bedeutungsvollen Sprachhandhandlungen in der Fremdsprache. Es ist eine Art des Handelns, bei der es um die "Aufführung von Sätzen" geht. Aufgrund dieser "Aufführungen" wird dann auf die Beherrschung grammatischer Operationen zurückgeschlossen. Es wird dabei jedoch in erster Linie an Sprache gehandelt, nicht mit Sprache oder in der Sprache.

> "In natural language use we realize linguistic rules as utterances when we judge there is a good cause for us to do do, when we consider there the situation calls for it. We do not in the ordinary way just mouth sentences to display knowledge of how to compose them ... except when we are constrained to indulge in such display by such people as language teachers."(WIDDOWSON 1984, 220)

Nimmt man zunächst kommunikative Zielfertigkeiten bzw. die Anforderungen, die Zielsituationen außerhalb des Unterrichts an den Schüler stellen, dann stellt sich die Frage, inwieweit die fremdsprachenunterrichtlichen Übungs-Aufgaben ähnliche Anforderungen stellen, ähnliche Qualitäten des Sprachgebrauchs und der sprachlichen Interaktion hervorrufen und entsprechende Fertigkeiten dadurch trainieren:

BEST COPY AVAILABLE

SCHEMA 1a (Lehrer-Schüler-Interaktion)

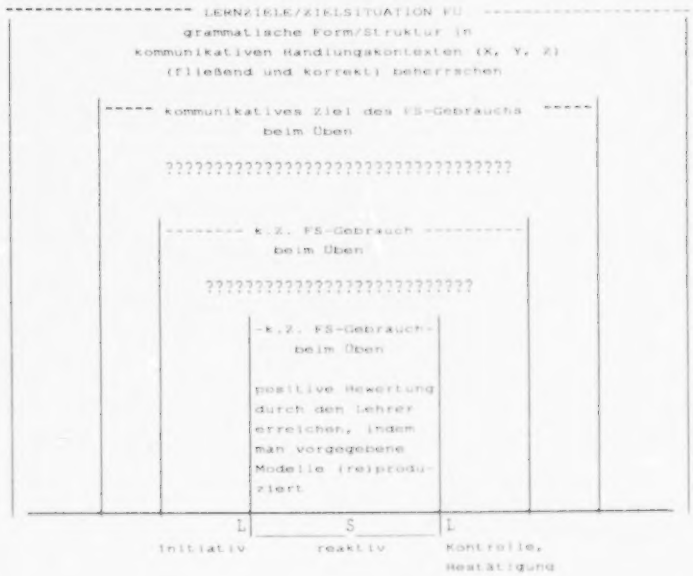


Das äußere Kästchen stellt die Qualifikationen dar, die durch die Übungsaktivitäten realisiert werden sollen, z.B. die geübten grammatischen Formen beim Kommunizieren in bestimmten Situationen fließend und korrekt zu beherrschen (zielsprachlicher Diskurs). Die inneren Kästchen stellen die Arten der Übungsinteraktion (pädagogischer Diskurs) dar. In der kurzen Analyse des obigen Übungsbeispiels wurde bereits angedeutet, was aus der Schülerperspektive das kommunikative Handlungsziel und im Rahmen welcher Art von Interaktion die Zielsprache dabei gebraucht wird. Jede Aktivität des Unterrichtsdiskurses ist natürlich kommunikativ/interaktiv - auch jede formale Strukturübung. In den inneren Kästchen geht es um die kommunikative Absicht, die die der Schüler bei einer herkömmlichen Lückenübung mit dem Äußern von fremdsprachlichen Ausdrücken verbinden kann (zur genaueren Analyse von kommunikativen Handlungen im Rahmen des Unterrichtsdiskurses cf. STREECK 1979, WAGNER 1983, EHLICH/REHBEIN 1986, BOLTE/HERRLITZ 1986, WAGNER/KASPER 1989). Zwischen den Anforderungen der Zielsituationen und der Struktur der Übungsaufgaben, deren Handlungsniveau besteht kaum Ähnlichkeit. Es läßt sich eher eine erheb-

BEST COPY AVAILABLE

liche Kluft zwischen beiden feststellen:

SCHEMA 1b (Lehrer-Schüler-Interaktion)

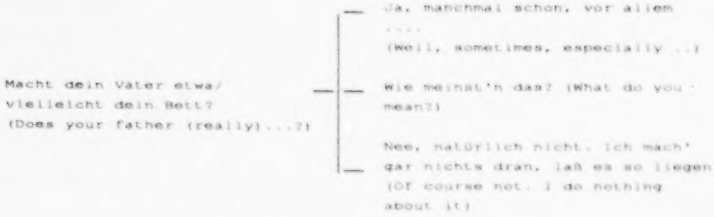


L = Lehrer - S = Schüler

Die Art der Interaktion ist sehr beschränkt: der Schüler reagiert grundsätzlich nur. Es gibt kein Initiieren, kein Nachfragen, kein Erläutern, In-Gang-Halten des Gesprächs seitens des Schülers (cf. dazu ELLIS 1984). Die Redewechsel, die dabei entstehen, sind - von Inhalt und pragmatischer Kohärenz her betrachtet - ziemlich unnatürlich. In welcher Situation würde man eine Frage wie in Beispiel 1 stellen (Erstaunen ausdrücken, Vermutung äußern, ... ?), wie würde man sie dann formulieren und was wäre eine sinnvolle Reaktion darauf ?

BEST COPY AVAILABLE

BEISPIEL 1B



Bei solch einer Aktivität handeln die Schüler nicht **mit** Sprache. Solch eine Sprachhandlungssequenz wäre auch ziemlich bizarr. Wenn man Verneinung/Zurückweisung etc. üben will, muß man dazu einen anderen pragmatischen Kontext schaffen, in dem diese Funktionen sinnvoll und relevant sind. Hier in diesem Beispiel besteht kein Grund, kein sinnvoller Anlaß, verneinend oder bestätigend zu reagieren - außer, daß der Lehrer regelmäßig erst eine bestätigende Struktur elizitiert und danach ab und zu eine verneinende Struktur.

1.4. Handeln a n Sprache vs. Handeln m i t Sprache - die Beschränktheit von formalen Strukturübungen

Diese Domänenspezifik von sprachlichen Fertigkeiten bzw. die Grenzen ihres Transfers sind gerade für formale den Effekt formaler Strukturübungen relevant. Bei diesen Übungen soll sich die Aufmerksamkeit ja ausschließlich auf ein vorbestimmtes grammatisches Merkmal in einem vorgegebenen strukturellen Rahmen richten. Man bekommt eine bereits vorformulierte grammatische Struktur vorgesetzt, an der man dann an einem markierten Punkt eine grammatische Operation ausführen muß. Alle anderen Komponenten der komplexen Fertigkeit eigenständiger kommunikativer Sprachproduktion bleiben ausgeblendet. Dadurch werden sprachliche Formen und Strukturen ausschließlich als abstrakte formale Objekte manipuliert. Strukturübungen erfolgen dadurch mechanisch oder als Problemlösungs- bzw. Puzzelaktivitäten (cf. dazu LAWLER/SELINKER 1971, HOSENFELD 1976 und 1979, LEVELT 1977, LAMENDELLA 1978, CHASTAIN 1987, ELLIS 1988).

Solche Aktivitäten beinhalten Handeln an Sprache - im Gegensatz zu Handeln mit Sprache, auf die kommunikativer Fremdsprachenunterricht zielt.

Im Gegensatz zu der extrem reduzierten Aufgabe des Schülers bei einer Strukturübung beinhaltet eigenständige, auf Kommunikation gerichtete Sprachproduktion,

A - daß man ausgeht von einer bestimmten kommunikativen Intention, mit der man in einer spezifischen sozialen Situation (0) in Bezug auf etwas Bestimmtes (1a) jemand anders etwas Bestimmtes (1b) mitteilen/fragen/versprechen etc. will (2) (= referentieller, prädikativer und illokutiver Akt);

B - daß man hierfür dann passende (1) und adäquate (2) lexikalische Elemente wählt;

C - daß man diese in einer bestimmten Form (1) entsprechend bestimmten grammatischen Regeln (2a) und in eine bestimmte Textstruktur passend (2b) miteinander kombiniert.

Wesentlich für die Beherrschung der Grammatik im kommunikativen Sprachgebrauch ist nun aber gerade, daß man vom Niveau A mühelos schnell und fließend Verbindungen zu den Niveaus B und C herstellen kann. Dies beinhaltet eine viel komplexere Handlungsstruktur (und entsprechende mentale Operationen), bei deren Vollzug die Aufmerksamkeit in erster Linie auf den Inhalt (Bedeudeutung und kommunikative Funktion der Äußerung) gerichtet ist, so daß die Herstellung von Verbindungen und die Handlungsausführung auf Niveau C zunehmend schneller und schließlich automatisch vonstatten gehen muß (cf. dazu LEVELT 1977). Bei herkömmlichen Strukturübungen braucht der Schüler diese Verbindungen nicht herzustellen. Der Schüler kann die Aufmerksamkeit darauf richten, langsam ein grammatisches Problem zu lösen. Die Aufgabe bei kommunikativem Sprachgebrauch ist viel komplexer und um entsprechende Aufgaben ausführen zu können, müssen die verschiedenen Komponenten/Niveaus integriert werden und die Geläufigkeit muß dabei erhöht werden. Weil sich dies nicht automatisch - als Folge des Manipulierenkönnens von abstrakten grammmatischen Strukturen oder aus der bloßen Addierung von Übungen zu den einzelnen Teil-Teilkomponenten - ergibt, tritt beim Übergang zu freieren Aufträgen meistens auch nicht der erwartete Transfer auf. Oft erlebt dann der Lehrer, daß die

Schüler scheinbar alles, was sie vorher bei Strukturübungen so hervorragend beherrschten, vergessen haben:

> "Successful completion of an oral drill does not guarantee that the student will use the correct form in **autonomous interaction**. The student must try to express himself outside of a framework which forces him to produce certain answers." (RIVERS e.a. 1975, 114)

1.5. Das Problem der Trennung der Teilkomponenten im Übungsprozeß

Ein zentrales Problem des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, daß das Training der grammatischen Teilkomponente (Korrektheit) häufig vom Training der semantischen und pragmatischen Teilkomponente getrennt ist. Um diese Trennung zu überwinden, ist nicht nur angezeigt, das Üben von bestimmten grammatischen Formen/Strukturen in einen bedeutungsvollen Kontext einzubetten. In den folgenden drei Beispiele von Strukturübungen, die aus Lehrwerken mit kommunikativem Anspruch stammen, findet man - im Gegensatz zu vielen herkömmlichen Strukturübungen - Ansätze für kontextuelle Einbettungen.

BEISPIEL 2 (Modalverben) - Kontakte 1986/87

Ergänze

1 Ich ... (können) leider kein Spanisch. _____

2 ... (können) du Englisch? _____

3 ... (mögen) du Rotkohl? _____

4 Wir ... (mögen) keinen Rosenkohl. _____

5 Ich ... (wissen) nicht, ob er kommen ... (dürfen). _____

6 ... (wissen) ihr, wie ich nach Berlin kommen ...(können)? _____

7 Er ... (dürfen) nicht spät nach Hause kommen. _____

8 Wie lange ... (dürfen) du noch wegbleiben? _____

9 Ich ... (mögen) jetzt kein Eis, vielleicht nach der Mahlzeit. _____

Die Sätze zeigen zum Teil dialogische Zusammenhänge, die allerdings ungenutzt bleiben:

1, 2 Ich kann kein Spanisch. Kannst du Englisch ?

3, 4 Magst du Rotkohl? Wir mögen leider keinen Rotkohl.

7, 8 Er darf nicht spät nach Hause kommen. Wie lange darfst du noch bleiben ?

Die folgende Übung hat ebenfalls eine dialogische Struktur, mittels derer allerdings rein mechanisch der Wechsel von ein/kein geübt wird. Die einzelnen Redewechsel sind zwar sinnvoll, werden aber lediglich reproduziert. Die Wahl von ein/kein ist nicht durch Bezug auf einen pragmatischen Handlungsrahmen motiviert.

BEISPIEL 3 (Formen unbest. Artikel direktes Objekt)
Deutsch konkret 1983

Wie ist richtig: "(k)ein" - "(k)eine" - "(k)einen" ?

1 ■ Wir suchen ein__ Campingplatz.
o Hier gibt es kein__ Campingplatz.

2 ■ Ich suche ein__ Tasche.
o Tut mir leid, ich habe kein__ Tasche.

3 ■ Gib mir mal ein__ Deutschbuch.
o Ich habe kein__ Deutschbuch mit.

4 ■ Bitte, ein__ Kuli.
o Ich habe kein__ Kuli. Hier ist ein Bleistift.

5 ■ Hast du ein__ Freund?
o Nein, ich habe noch kein__ Freund.

6 ■ Ich suche ein__ Schwamm.
o Wir haben hier kein__ Schwamm.

7 ■ Hat Peter ein__ Freundin?
o Nein, er hat kein__ Freundin.

8 ■ Wo ist hier ein__ Jugendherberge?
o Hier gibt es leider kein__ Jugendherberge.

BEST COPY AVAILABLE

Schließlich eine grammatische Lückenübung in dialogischem Format:

BEISPIEL 4 - 1 ((Modal-)Verben) - Kontakte 1986/87

Ergänze

1 (Vide) ... du, wie spät der Film anfängt?

2 Ich habe keine Ahnung, vielleicht (vide) ... Peter es.

3 Peter und sein Freund (vide) immer alles.

4 (Mätte) ... du den Film denn sehen?

5 Ich (vide) ... nicht, aber ich (kunne) ... doch fragen?

6 Ich (ilde) ... solche Filme nicht.

7 Karin und Ute (mätte) ... immer den Nachtfilm sehen.

8 Das (ville) ... ich auch mal.

9 Vielleicht (kunne) ... meine Eltern mal eine Ausnahme machen.

10 (Kunne) ... du mich anrufen, dann (mätte) ich mir den Nachtfilm vielleicht auch mal ansehen.

Die Schüler müssen grammatische Formen wählen/bilden und (Teile von) Redewechsel(n) reproduzieren:

BEISPIEL 4 - 2 (Modal-)Verben) - Kontakte 1986/87

Schüler A	Schüler B
Meißt du, wie spät der Film anfängt ?	Ich habe keine Ahnung, vielleicht weiß Peter es.
Peter und sein Freund wissen immer alles.	Darfst du den Film denn sehen?
Ich weiß nicht, aber ich kann doch fragen.	Ich mag solche Filme nicht.
Karin und Ute dürfen immer den Nachtfilm sehen.	Das würde ich gerne auch mal. Vielleicht können meine Eltern mal eine Ausnahme machen.
Kannst du mich denn anrufen, dann darf ich mir den Nachtfilm auch mal sehen.	

Auffällig ist, daß dieser dialogische Charakter im Layout nicht hervorgehoben wird. Das Standard-Layout der Lückenübung läßt diesen Zusammenhang unsichtbar und die Instruktion weist lediglich auf das Lückenfüllen hin!

Die Hauptkritik an diesen Übungen ist, daß der vorhandene dialogische Kontext nicht als wirkliches Handlungselement in den Übungen genutzt wird. Dadurch fehlt in solchen Übungen die Verbindung der grammatischen mit der semantischen und pragmatischen Komponente. Diese Verbindungen sind eine Voraussetzung dafür, daß die die betreffenden grammatischen Formen und Strukturen auch im kommunikativen Sprachgebrauch beherrscht werden können. D.h. auch wenn man die Ausführung grammatischer Operationen in Strukturübungen noch so perfektioniert, sie bildet keine ausreichende Grundlage für die fließende und korrekte Beherrschung im komplexeren kommunikativen Sprachgebrauch. Von der formorientierten Strukturübung führt kein direkter Weg dorthin. Die Beherrschung in komplexeren Aufgaben des kommunikativen Sprachgebrauchs erfordert vielmehr einen ganz neuen, eigenständigen Lernprozeß, in dem die Verbindung der einzelnen Komponenten auf integrierte Weise aufgebaut wird.

Es gibt die Auffassung, daß die vorausgehende Strukturübung wenig Effekt auf den nächsten Lernschritt hat, da der Operationsmodus bei einer Strukturübung (ausschließliche Fokussierung auf die Form und vom sprachlichen Handeln losgelöstes Problemlösen) und das dabei aufgebaute Wissen bei der Ausführung komplexerer bedeutungsorientierter Handlungen nur unter sehr spezifischen Umständen (vor allem genügend Zeit und kognitive Kapazität) als <u>effektiver Korrekturmechanismus</u> einsetzbar ist (besonders die Monitor-Theorie von KRASHEN). Andere vertreten die Auffassung, daß Strukturübungen der Lerner darüber hinaus <u>für relevante Formmerkmale sensibilisieren</u> können, wodurch die erfolgreiche Aneignung im Rahmen komplexerer Handlungen erleichtert werden kann (z.B. SELIGER 1979). Sie dient nach dieser Auffassung der Orientierung des Lerners und kann seine Wahrnehmung und Aufmerksamkeit bei der Ausführung komplexerer Aufgaben lenken. Beide Auffassungen beinhalten aber, daß man

Strukturübungen sparsam und gezielt einsetzen muß und man sich in erster Linie auf Aufgaben richten muß, die in zunächst elementarer Form kommunikativen Sprachgebrauch erfordern. In diese Richtung deuten bereits RIVERS e.a. 1975 :

> "Pattern drill exercises are useful for demonstrating structural variations and familiarizing students with their use. They serve an introductory function and are useful only as a preliminary to practice in using the new structural variations in some natural interchange." (RIVERS e.a. 1975, 110)

Geläufige Beherrschung in kommunikativen Sprachgebrauch und die Automatisierung formaler Teilfertigkeiten ist die Folge von Integration. Deshalb halte ich Übungskonzepte zur Grammatik für nötig, die diese Verbindung bzw. Integration gewährleisten, indem sie von Anfang an auf Handeln mit Sprache angelegt sind. Das heißt es geht um ein Übungskonzept, in dem es keine Trennung mehr in zwei aufeinanderfolgende Stufen, skill getting und skill using, wie noch bei RIVERS e.a. 1975 gibt. Allerdings betonen diese bereits den kontinuierlichen Übergang:

> "Bridging the gap between skill-getting and skill-using is not automatic. Skill-getting activities must be so designed as to be already communication, thus leading naturally into spontaneous communication activities. ... Knowledge and intensive practice (skill getting)are **not enough** to ensure confident interaction. The later requires **practice in actual, purposeful conversational exchange with others**." (RIVERS e.a. 1975, 5)

1.6. Argumente f ü r den Gebrauch von Strukturübungen ?

Es drängt sich die Frage auf, warum Übungsaktivitäten, wie in 1.5. besprochen, noch immer so populär sind und warum sie noch immer so zahlreich auch in neueren Lehrwerken angeboten werden. Obwohl in der didaktischen Fachliteratur schon seit langem die Nachteile solcher Aktivitäten hervorgehoben werden (cf. z.B. CARROLL 1966, NEWMARK/REIBEL 1968, HÜLLEN 1971, RIVERS e.a. 1975, LEVELT 1978, LAMENDELLA 1976, CHASTAIN 1971) kann man in der Praxis den folgenden Argumenten für den Gebrauch von Strukturübungen immer wieder begegnen:

1 - die Schüler lernen dadurch verstehen, wie die Grammatik aufgebaut ist und können Gefühl für den Umgang mit der Grammatik entwickeln

2 - wenn Schüler oft genug damit üben, werden sie auch bei freieren Aufgaben (mehr) auf Grammatik achten und weniger Fehler machen

3 - diese Übungen haben die Funktion zu testen, ob Schüler "Regeln" anwenden können

4 - diese Übungen sind eine notwendige Vorbereitung auf Klassenarbeiten/(Grammatik-)Tests

5 - durch diese Übungen kommen Schüler zur Beherrschung der Grammatik

6 - diese Übungen sorgen dafür, daß (vor allem schwächere) Schüler konzentrierter zu Werke gehen. Sie sorgen auch dafür, daß Schüler den Eindruck haben, daß sie etwas leisten/lernen

7 - diese Übungen sind in der Klasse einfacher kontrollierbar.

Über Strukturübungen Schüler näher mit Formaspekten bekanntmachen, so daß sie ihre Aufmerksamkeit auf die relevanten Merkmale richten und erste praktische Fingerübungen machen können (=1), kann sinnvoll und nützlich sein. Es ist dann ein Zwischenschritt zu Übungen, die qua Aufgabenstruktur auf die Beherrschung der Form in kommunikativem Sprachgebrauch gerichtet sind (Handeln mit Sprache). Formale Strukturübungen, die die genannte Funktion haben, müssen deshalb mit adäquaten Nachfolgeaktivitäten kombiniert werden und können nur einen kleinen Teil in der Gesamtheit von Übungsaktivitäten ausmachen.

Natürlich zwingen Strukturübungen Schüler dazu, ihre Aufmerksamkeit gänzlich auf Formaspekte zu richten (=2). Aber wie bereits gesagt: der Schritt zu freiem Sprachgebrauch darf nicht zu groß sein, weil es keinen automatischen Transfer gibt. Deshalb ist Argument 4 auch absolut nicht haltbar. Dadurch, daß die Aufmerksamkeit bei Strukturübungen ausschließlich auf den bekannten Formaspekt gerichtet ist, wird es schnell eine reine Puzzel-Aktivität oder die Aktivität wird rein mechanisch ausgeführt (cf. dazu LANGER/SELINKER 1971, ROSENFELD 1976 und 1979). Es sind Übungen notwendig, bei denen Inhalts- und Formkomponente in zunehmendem Tempo miteinander verbunden werden müssen.

Gemäß Argument 3 sind Strukturübungen eine Möglichkeit, zu kontrollieren,

inwieweit Schüler Information über Formen und Regeln der Zielsprache anwenden können. Dabei handelt es sich um die Ausführung einer metalinguistischen Aufgabe (dies gilt auch für die meisten Grammatiktests, cf. Argument 4). Weil Können bei dieser Art von Aufgaben nur sehr bedingt etwas aussagt über die Beherrschung der entsprechenden Form in kommunikativem Sprachgebrauch, ist ein übermäßiger Gebrauch solcher Aufgaben problematisch und nicht sehr effektiv.

Von gänzlich anderer Art sind die Argumente 6 und 7. Sie haben mit der Organisation der Unterrichtssituation zu tun, mit essentiellen Fragen wie der Herstellung eines geordneten Ablaufs, der Lösung von Disziplinschwierigkeiten, Unterrichtsroutinen und Erleichterung der Aufgabe des Unterrichtens. Die Herstellung eines geordneten Ablaufs ist selbstverständlich eine Voraussetzung für den Unterrichtsertrag. Der Einsatz bestimmter Arbeits- und Übungsformen sollte allerdings nicht allein durch diesen Ordnungszweck bestimmt sein. Es ist vielmehr eine Frage der Zweckmäßigkeit in zweierlei Hinsicht, die einander ergänzen: die Herstellung eines geordneten und befriedigenden Ablaufs für Lehrer und Schüler einerseits und die Funktionalität /Effektivität von Lernaktivitäten für die Beherrschung von Formaspekten in kommunikativem Sprachgebrauch andererseits.

> Zur Frage der Zweckmäßigkeit und zu Innovationsstrategien gibt WAGNER 1988 wichtige Hinweise. Die zwei Aspekte, die ich hier unterscheide, die Herstellung von sozialer Ordnung im Unterricht und die sprachliche Qualifizierung der Schüler sind in der Wahrnehmung von Lehrern, die in erster Linie Unterrichtende sind, häufig nicht so klar voneinander unterschieden. Die Interaktionsmuster des Unterrichtens sind stark routinisiert und erscheinen als natürliche Vehikel der sprachlichen Qualifizierung der Schüler. Wenn der Unterricht im Rahmen solcher Interaktionsmuster geordnet verläuft, das Ergebnis gut kontrollierbar ist (richtige Lösungen bei Strukturübungen) und möglichst viel Schüler richtige Lösungen erzielen, kann er als erfolgreich gelten. Es ist viel schwieriger diese Vermittlungsformen zu verändern als die Inhalte. Allerdings erfordert kommunikativer Fremdsprachenunterricht gerade eine Veränderung der Arbeits- und Vermittlungsformen.

Eine entscheidende Frage in diesem Zusammenhang ist, ob Strukturübungen ein geeignetes Mittel zur Lösung von Ordnungs- Disziplinproblemen sind. Die

Praxis bietet eher den Eindruck der Symptombekämpfung. Dabei besteht die Gefahr, daß das System sich selbst verstärkt und so aufrechterhält. Andere Aktivitäten zur Förderung von Sprachfertigkeit, die funktionaler und sinnvoller sind, werden dann schnell als bedrohlich für den geordneten Gang des Unterrichts gesehen, während gerade auch sie Mittel bieten können, durch einen sinnvolleren Lernprozeß, Motivation und Erfolgserlebnisse der Schüler zu fördern und schwächere Schüler besser zu betreuen. Strukturübungen zwingen Schüler sicherlich zu konzentrierter Arbeit und führen zu einfach kontrollierbaren Produkten. Aber erstens besitzen auch andere Übungsformen solche Eigenschaften und zweitens wird die Ursache von mangelnder Motivation/Aufmerksamkeit/Konzentration durch den Einsatz von Strukturübungen ja keineswegs aufgehoben.

Argumente für den intensiven Gebrauch von herkömmlichen Strukturübungen sind nicht besonders überzeugend. Auf der anderen Seite müssen die Argumente für Alternativen dazu, Aktivitäten, bei denen Schüler mehr mit Sprache handeln, überzeugend genug sein. Die Praxis muß in ausreichendem Maße zeigen, daß sie in besserer kommunikativer Sprachbeherrschung resultieren und daß Schüler an einem sinnvolleren Lernprozeß teilnehmen.

2. Interaktive Übungsformen

2.1. Interaktivität und Handeln m i t Sprache

Übung der Form sollte also von Anfang an mit bedeutungsvollem Handeln mit der Sprache verbunden werden (minimaler pragmatischer Handlungsrahmen). Dies sorgt dafür, daß die FS als Kommunikationsmittel, als Instrument sozialen Handelns gebraucht werden kann. Die Komplexität, das Aufführungstempo und die Variation in Bezug auf verwendete sprachliche Mittel bei solchen Aufgaben kann dann zunehmend gesteigert werden. Je komplexer eine solche Aufgabe ist,

BEST COPY AVAILABLE

desto weniger kognitive Kapazität steht für die Ausführung einzelner Teilaufgaben (besonders auf niedrigerem Niveau) zur Verfügung und desto "schneller" müssen diese dann ausgeführt werden. D.h. wenn die Aufmerksamkeit bei Planung und Ausführung auf den Inhalt gerichtet ist, steht weniger Aufmerksamkeit und Zeit für die Planung und Ausführung formaler grammatischer Aspekte zur Verfügung. Diese Aspekte müssen dann bereits schneller und mit geringerem kognitiven Aufwand mit der inhaltlichen Komponente verbunden werden können. Um diese Automatisierung zu erreichen, braucht man wiederum Übungsaufgaben, in denen diese Verknüpfung langsam erfolgt. Zunehmende Automatisierung ist deshalb sowohl eine Voraussetzung als auch eine Folge dieser Steigerung von Komplexität. Integration und Automatisierung sind daher zwei Seiten ein- und derselben Medaille.

Daraus ergibt sich die Frage, wie solche elementaren Übungsformen gestaltet werden können und wie eine stetige Übungsprogression aussehen müßte, die die Qualität von sprachlichem Wissen entwickelt, die für komplexere und elaboriertere Formen des kommunikativen Sprachgebrauchs erforderlich ist (unter sprachlichem Wissen wird in diesem Zusammenhang in erster Linie im kommunikativen Sprachgebrauch funktionierendes Wissen verstanden (prozedurales Wissen), nicht etwa Wissen, das für sich rezitiert wird (deklaratives Wissen).

Nehmen wir dazu als Beispiel den oben aufgeführten Gesprächstyp 'Einkaufsgespräch' (eine Standardsituation, die in allen Anfängerkursen vorkommt). Man kann Modelldialoge dazu zunächst, wie es in neueren Lehrwerken auch meistens geschieht, reproduzieren lassen. Dabei kann man auch gewisse lexikalische Variationen einbauen. Die Schüler lernen dabei, sprachliche Fertigteile im Gesprächsablauf an der richtigen Stelle einzupassen.

BEISPIEL 5 - 1/2 article partitif - On y va tous 1983

Faites une conversation

Diese Übung kann auch als Spiel mit einem Spielleiter durchgeführt werden.

1. Zwei Schüler führen ein Gespräch. Das Gespräch spielt sich in einem Lebensmittelgeschäft ab. Ein Schüler fragt den/die Verkäufer(in), ob er/sie bestimmte Artikel (selbst wählen) hat. Der/die Verkäufer(in) fragt, wieviel der/die Kunde/Kundin möchte. Dieser(r) gibt die Menge an. Der/die Verkäufer(in) gibt die Ware und sagt, wieviel es kostet.

2. Gespräch wie unter 1. Diesmal aber sagt der/die Verkäufer(in), daß ein es einen bestimmten Artikel nicht gibt, daß es dafür aber ... gibt.

Mit dieser Aufgabe wird Kommunikation "nachgestellt". Sie beinhaltet nirgendwo eigenständiges sprachliches Handeln, keine Interaktion, in der mit dem Gebrauch der fremdsprachlichen Ausdrücke gemeinsam ein kommunikatives Ziel realisiert wird. Die folgende Aufgabe dagegen ist ein erster Ansatz dazu:

BEISPIEL 6 - 1 Formen unbestimmter Artikel Akkusativobjekt- Allez palette 1987

Es gibt 2 Rollen: A und B. Die Freundin von B hat Geburtstag. B weiß nicht so recht, was er/sie kaufen soll. Er/sie fragt A um Rat. A (Ratgeber) macht B verschiedene Vorschläge.

GESCHENK-LISTE

Kochbuch	Poster	Gutschein für a Kino/Theater
Pflanze	Wecker	Blumenstrauß
Spiel	Radio	Taucherbrille
Armbanduhr	Drachen	Ohrring(e)
Parfum	Pralinen	Schallplatte/CD von ...
.....	.....	.....
.....	.....	.....

1. Ergänzt zuerst die Liste möglicher Geschenke

2. B wählt ein Geschenk aus und schreibt dieses in sein Heft, ohne daß A es sieht

3. A (Ratgeber) macht B solange Vorschläge bis er/sie das Geschenk geraten hat, das B vorher ausgewählt hat.

4. Wenn A das Geschenk geraten hat, wechselt die Rollen !

BEST COPY AVAILABLE

15. Die Übung kann auch als Rollenspiel zwischen Verkäufer (A) und Kunden (B) gespielt werden. Der/die Verkäufer(in) (A) berät den Kunden. Ihr müßt dann nur eine Liste der Artikel zusammenstellen, die es zu kaufen gibt.)

Diese Übung führt zu eigenständigen Redewechseln der Schüler:

BEISPIEL 6 - 2 Formen unbestimmter Artikel Akkusativobjekt- Alles paletti 1987

A : Warum nimmst du nicht ein Armband ?

B : Einen was ?

A : Einen Armband ?

B : Einen Armband finde ich albern.

A : Vielleicht freut sie sich über eine Armbanduhr ?

B : Eine Armbanduhr hat sie schon !

BEST COPY AVAILABLE

A : Vielleicht finden sie einen Gutschein fürs Kino gut.

B : Ein Gutschein fürs Kino, ja, das ist ein guter Tip.

Einkaufsgespräche enthalten allerdings auch grammatische Formen/Strukturen, die nur in sehr beschränktem Umfang als Elemente von Fertigteilen angeeignet werden können, z.B. im Französischen den article partitif für Mengenbezeichnungen, im Deutschen Formen des Akkusativobjekts. Diese Formen können im Rahmen von Übungen wie Beispiel 4 systematischer geübt werden. Der pragmatische Handlungsrahmen dieser Übung sorgt einerseits dafür, daß Ausdrücke mit dieser Form frequent gebildet werden müssen. Gleichzeitig ist die Übung bedeutungsorientiert und dient der Gebrauch der betreffenden Ausdrücke der Realisierung eines gemeinsamen kommunikativen Ziels (Herausfinden des vorab gewählten Geschenks). Die Ausführung der notwendigen grammatischen Operationen ist Teil der Ausführung einer komplexeren Aufgabe, der Ausführung einer kommunikativen Handlung mit der Fremdsprache. In Gegensatz zur herkömmlichen Strukturübung als 'grammatisches Problemlösen' kann der Schüler hier nicht ausschließlich alle Aufmerksamkeit auf die Form richten. Die Aufgabe ist aber auch nicht so komplex, daß der Schüler zu Simplifizierungen der Formseite greifen muß, weil sämtliche kognitive Kapazität durch andere Teilkomponenten gebunden ist. Dadurch ist die Übung von grammatischen Formen/Strukturen sowohl vom Schüler als auch vom Lehrer kontrollierbar.

Im Folgenden werde ich eine Reihe von interaktiven Übungsformen vorstellen die dieses ermöglichen. Um die Eigenschaften solcher Übungsformen zu verdeutlichen, werde ich sie jeweils in Kontrast zu herkömmlichen Übungsformen präsentieren, denen das interaktive Element fehlt. Ich möchte damit zeigen, welche Eingriffe erforderlich sind, um Übungsaktivitäten die genannten Qualitäten zu geben. Die folgenden interaktiven Übungsformen werden in progressiver Reihenfolge präsentiert: freiere Übungen folgen stärker vorgesteuerten, 'schnellere' auf 'langsamere', komplexe auf einfache.

BEST COPY AVAILABLE

2.2. Interaktive Rahmen für das Üben von Grammatik: Lockenübung anders

Daß Grammatik auch gut im Rahmen von Aktivitäten geübt werden kann, bei denen Schüler mit Sprache handeln und daß dabei die Beherrschung von Grammatik in kommunikativem Sprachgebrauch gefördert wird, zeigen die folgenden Beispiele. Der Leser möge dazu zunächst die Redewechsel in Beispiel 7 und 8 miteinander vergleichen (was die Schüler ergänzen müssen, ist jeweils unterstrichen):

BEISPIEL 7 -A- (Verkürzen/Replizieren)

Schüler A	Schüler B	
A1 Kannst du mich bitte endlich in Ruhe !	Ja, ich geh' ja schon	<lassen>
A2 Schläfst du noch !	Nein, ich komme gleich	<schlafen>

BEISPIEL 8 (Sätze mit/ohne Verb(en))

Lehrer	Schüler
B1 Can you swim well	Yes, I can
B2 Do you like potatoes	Yes, I do

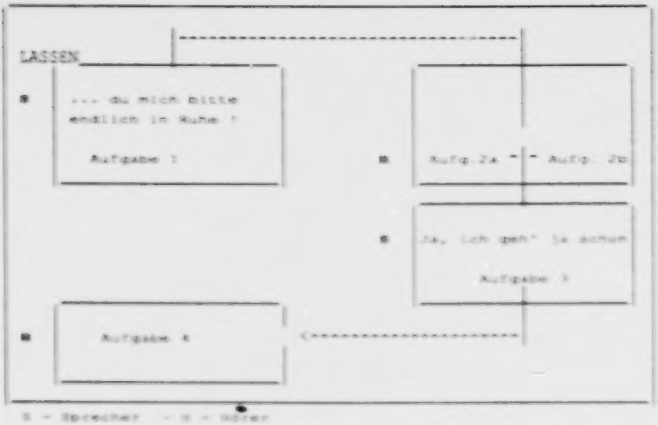
In 7 sind beide Redewechsel sinnvoll. In beiden Fällen interpretiert Schüler B den Inhalt (Funktion, Bedeutung) der fremdsprachlichen Äußerung Schüler B und zeigt dies durch seine Reaktion an. Die Reaktionen in 8 sind dagegen pragmatisch nicht sinnvoll. In sprachlichen Handlungskontexten sind als Reaktionen auf B1 eher Äußerungen wie 'Oh, I'll be already, don't worry', 'Yes, I'll do it', 'Yeah, I did a lot of swimming actually', 'Of course ... what do you mean, can I swim well' zu erwarten (für das Beispiel cf. EDMONDSON/HOUSE 1981, 21). Es handelt sich um eine Übungsaktivität des bereits besprochenen Typs "Sätze aufführen".

Die Redewechsel in 7 stammen aus einer sogenannten Quartettübung. Jeder Schüler hat eine bestimmte Anzahl von Spielkarten. Auf jeder Spielkarte finden sich eine vollständige Äußerung und drei unvollständige Äußerungen, die das jeweilige Quartett komplett machen:

BEISPIEL 7 - 1 (Verbformen/Repliken)

Um ein Quartett zu vervollständigen, muß der Schüler jeweils einen der Lückensätze als vollständige Äußerung gebrauchen und an einen Mitschüler richten (`Läßt du mich bitte endlich in Ruhe`). Hat dieser die betreffende Karte, muß er/sie positiv reagieren (`Ja, ich geh' ja schon`) oder im anderen Falle negativ (`Neo, ich will endlich wissen, wann du fertig bist`). Er/sie muß dies allerdings so tun, daß die Reaktion pragmatisch zu der Äußerung des ersten Schülers paßt. Auf diese Weise stellen die Schüler selbst Mini-Dialoge her. Bei dieser Aktivität müssen sie 4 Aufgaben ausführen: (1) eine korrekte Form (des Verbs) wählen und den kompletten Ausdruck (re)produzieren = Schüler A als Sprecher, (2a) die Äußerung auf reale Gegebenheiten beziehen (im Besitz der Karte oder nicht) = Schüler B als Hörer, (2b) den pragmatischen Gehalt der initiativen Äußerung interpretieren = Schüler B als Hörer, (3) eine adäquate und passende Reaktion darauf aus einer Liste wählen bzw. selbst formulieren = Schüler B als Sprecher und schließlich (4) die Reaktion interpretieren = Schüler A als Hörer:

SCHEMA 2



Die Spielregeln sorgen für einen "echten" Handlungskontext und regeln die sprachliche Interaktion zwischen den Schülern. Es gibt ein deutliches kommunikatives Handlungsziel beim Gebrauch der Lückensätze und es wird damit - auf der Basis des Inhalts - ein kommunikativer Effekt zustandegebracht. Die Wahl der Form und der lexikalisch-idiomatischer Elemente steht im Dienste des Handlungsziels. Obwohl die Schüler natürlich nicht vollkommen selbständig und frei kommunizieren - vieles ist noch vorstrukturiert und das Ausführungstempo ist noch relativ langsam - wird doch ein Anfang mit der oben erwähnten Verbindung der verschiedenen Komponenten/Ebenen von sprachlichen Handlungen gemacht. Außerdem sind die Spielregeln so aufgestellt, daß Schüler die Korrektheit selbst kontrollieren können: der Schüler, der mit Hilfe der vollständigen Sätze auf der Spielkarte korrigiert, kommt dadurch selbst an die Reihe (Spielvorteil). Schüler zeigen bei dieser Aufgabe erstaunliche Phantasie und pragmalinguistische Leistungen. Sie beschränken sich z.B. nicht auf Repliken aus der vorgegebenen Redemittelliste. Sie transferieren auch viele Ausdrücke aus anderen Übungen und Modell-Dialogen oder formulieren selbständig Repliken (die Beispiele stammen von Schülern der 8. Klasse des

Gymnasiums 'De Klop' in Utrecht):

BEISPIEL 7 - 3 (Verbformen/Repliken)

Im Folgenden eine Reihe von Mini-Dialogen, die von Schülern erstellt wurden. Formulieren Sie erst selbst mögliche (positive/negative) Reaktionen und vergleichen Sie diese dann mit den von den Schülern formulierten Möglichkeiten.

Aufgaben

Nehmen wir noch eine Cola ?

\+ .....

\- .....

Nimmst du deine Sachen mit ?

\+ .....

\- .....

Schlaft ihr im Urlaub immer im Wohnwagen ?

\+ .....

\- .....

Schlafst du noch ?

\+ .....

\- .....

Isst du immer so viel ?

\+ .....

\- .....

Ist es okay, dass ich morgen bei dir esse ?

\+ .....

\- .....

Ist es okay, dass ich morgen bei dir schlafe ?

\+ .....

\- .....

Lasst du mich endlich in Ruhe bitte ?

\+ .....

\- .....

Schüler-Produktionen

Nehmen wir noch eine Cola ?

\+

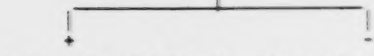
Ja, eine große bitte!
Ja, gern
Ja, gleich
Ja, [illegible]
Ja, [illegible] wir!

\-

Nein, wir müssen jetzt weg!
Nein, ich lieber nicht
Nein, das ist zu teuer

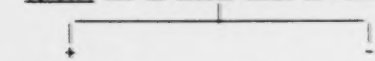
BEST COPY AVAILABLE

Nimmst du deine Sachen mit ?



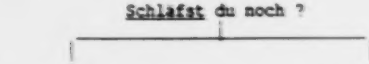
+	-
Okay, ich nehme sie mit	Nein, die lasse ich hier
Ja, wann ich mein	Nein, wie kommst du denn
Fahrrad repariert habe	darauf?

Schlaft ihr im Urlaub immer im Wohnwagen ?



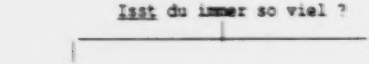
+	-
Ja, warum nicht!	Nein, ich schlafe immer
Ja, immer noch!	im Hotel
Ja, immer	Nein, nicht immer
Ja, immer!	Wenn alles läuft wie
	geplant, nicht

Schläfst du noch ?



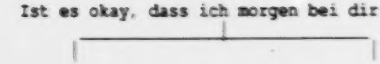
+	-
Ja ja ich komme	Nein, ich bin hier
Ja, aber nicht allein	Nein, ich komme schon
Ja, aber nicht so gut	Nein, jetzt nicht mehr!
Ja, das siehst du doch!	Nein, nicht mit deine Musik
Ja, läßt du mir bitte	Musik !
In Ruhe!	Nein, soviel ich weiß
Jaaaaa	nicht.

Isst du immer so viel ?



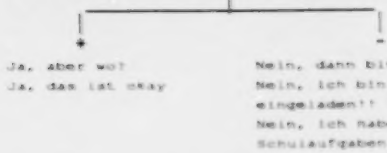
+	-
Ja, wieso	Nein, aber ich habe zwei
Ja, ist es zu viel?	Tage nicht gegessen
Ja, das ist normal	Nein, mein Frosch ißt mehr
	Nein, meistens nicht
	Nein, nicht immer

Ist es okay, dass ich morgen bei dir esse ?

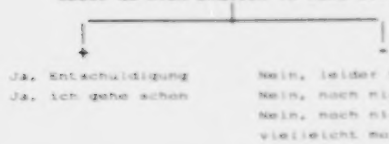


+	-
Ich denke schon	Geht nicht.Morgen gehen wir
Ja	auswärts essen
Ja, das ist gut	Nein, auf keinen Fall
Ja, das ist okay	Nein, dann bin ich nicht
Ja, das spricht	zu Hause
für sich	
Ja, klar	
Ja, meine Mutter	
ist dann schon weg	
Ja, warum nicht	

Ist es okay, dass ich morgen bei dir schlafe ?



Lässt du mich endlich in Ruhe bitte !



Dies ist noch ein relativ einfaches Beispiel formorientierter Übung, die durch einige kleine Eingriffe in einen pragmatischen Handlungsrahmen gebracht wird und dadurch interaktiv wird. Der Unterschied zu den Lernmöglichkeiten im Vergleich zu der viel (zu viel) gebrauchten Lückenübung dürfte evident sein (vergleichen Sie selbst und füllen Sie jeweils +/- aus!):

SCHEMA 3

	normale Lückenübung						Quartett-Übung		geheime Wahl	
NR.	1	2	3	4	5	6	7	8	10	11
1. Es gibt ein reales Handlungsziel, das den kommunikativen Gebrauch der Fremdsprache motiviert										
2a. Die Fremdsprache wird auf reale Gegebenheiten bezogen										
2b. Durch den Gebrauch der Fremdsprache werden kommunikative Effekte zustandegebracht										
3. Der Inhalt (Funktion/Bedeutung) ist relevant und muß durch die Schüler notgedrungen kontrolliert werden										
4. Der korrekte Gebrauch grammatischer Formen wird frequent geübt										
5. Es wird Wortschatz geübt										

BEST COPY AVAILABLE

SCHEMA 3

	normale Lückenübung						Quartett-Übung		geheime Wahl	
NR.	1	2	3	4	8	9	7	6	10	11
6. Die Schüler können selbst die Korrektheit kontrollieren										
7. Die Übung kann schriftlich vorbereitet/gemacht werden und vorgelesen werden										
8. Die Übung kann mündlich als Partnerübung gemacht werden										
9. Jeder Schüler kommt häufiger an die Reihe und kann dadurch viel üben										
10. Die Übungsaktivität kann – ohne Motivationsverlust – wiederholt werden. Das Ausführungstempo kann dabei erhöht werden.										

2.3. Annäherung an natürliche Gesprächsstrukturen (Geheime Wahl)

Nehmen wir als Ausgangspunkt wieder folgende herkömmliche Lückenübung, bei bei der es um die Formen des unbestimmten Artikels und des attributiven Adjektivs beim direkten Objekt im Deutschen geht:

BEISPIEL 9 (Form unbest. Artikel/Poss.Pron. + Adjektiv/Personalpronomen (direktes Objekt) - Fundbüro)

Ich habe ein__ blau__ T-shirt liegenlassen, und ich habe ___ nicht mehr gefunden.

Ich suche mein__ kariert__ Bluse. Hast du ___ gesehen?

Ich habe mein__ neu__ Mantel verloren. Haben Sie ___ gefunden?

Die einzelnen Ausdrücke, die hier ergänzt werden müssen, wären durchaus in der Alltagskommunikation brauchbar. Frage ist also, ob sich die Übung nicht so umgestalten läßt, daß Schüler dabei auf der Basis realer Gegebenheiten der Handlungssituation Redewechsel vollziehen, mit denen sie gemeinsam Handlungsziele verfolgen und realisieren. Die folgenden Spielregeln schaffen einen

solchen pragmatischen Handlungsrahmen:

BEISPIEL 10-1 (Form (un)best. Artikel + Adjektiv/Personalpronomen(direktes Objekt) - Fundbüro)

1 Übt in Gruppen. Einer aus der Gruppe ist Fundbürobeamter. Er/sie wählt sich aus den zwei Wörterreihen eine (oder zwei) Kombination(en):

klein	Regenjacke (-e)
braun	Mantel (-r)
neu	Rucksack (-r)
kariert	Rock (-r)
blau	Brieftasche (-e)
gelb	Kofferradio (-s)
weiss	Damenfahrrad (-s)
gemustert	T-shirt (-s)
bedruckt	Schlüsselbund (-s)
grün	Plastiktasche (-e)

2 Die anderen müssen die Kombination erraten. Dazu fragt ihr, einer nach dem anderen, solange, bis einer die richtige Kombination erät. Wer sie erraten hat, übernimmt die Rolle des Fundbürobeamten usw.. Macht Gebrauch von dem folgenden Schema:

S C H Ü L E R

Ich habe	(m)ein__	kariert__ bedruckt__ blau__	Rock T-shirt Regenjacke	vergessen verloren liegenlassen	<-----

Hat man	Personalpronomen	vielleicht gefunden?

F U N D B Ü R O B E A M T E R

Form nicht richtig gesagt	Wie sagt man das? =>
Nicht die richtige Eigenschaft genannt	Wie soll PERS.PRON. aussehen? => Wie sah PERS.PRON. noch aus? =>
Nicht gefunden (-)	Tut mir leid, wir haben PERS. PRON. nicht. =>
Gefunden (+)	Ein - blau - Regenjacke bis... Ja, die haben wir. Ich habe PERS.PRON. eben.

wechselt die Rollen

In diesem Übungsrahmen können dann Redewechsel wie die folgenden zwischen den Schülern entstehen:

BEST COPY AVAILABLE

BEISPIEL 10-2 (Form unbest. Artikel + Adjektiv/Personalpronomen (direktes Objekt) - Fundbüro)

Schüler 2	Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)
Ich habe ein blaues T-shirt liegenlassen - hat man es vielleicht gefunden ?	Tut mir leid, wir haben es nicht.
Schüler 3	Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)
Ich habe ein neuer Mantel verloren - hat man ihn vielleicht gefunden ?	Wie bitte ? K
Schüler 3	Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)
Einen neuen Mantel.	Ja, wie sah er denn aus ?
Schüler 3	Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)
Ich habe einen blauen verloren.	Einen blauen, ja, den haben wir. Einen Moment, ich hole ihn.

etc.

K Hiermit signalisiert Schüler 1 einen sprachlichen Fehler von Schüler 3 ('Ich habe ein neuer Mantel verloren')

Entsprechend den Regeln dieser Übung wählt Schüler 1 zuvor einen bestimmten (Fund-)Gegenstand und eine bestimmte Eigenschaft dieses Gegenstands, z.B. die Farbe (= geheime Wahl). Durch die geheime Vorwahl entsteht eine Informationskluft. Die anderen Schüler haben nun ein kommunikatives Handlungsziel, das den Gebrauch bestimmter grammatischer Strukturen und bestimmter lexikalischer Elemente hervorruft. Sowohl Schüler 1 als auch die anderen Schüler müssen während der Übungsaktivität fortlaufend auf den Inhalt der fremdsprachlichen Äußerungen achten, um so effektiv wie möglich das Handlungsziel zu erreichen.

Bei dieser Übung können die Schüler aufgrund der Gegebenheiten der Handlungssituation die lexikalische Variation selbst bestimmen. Allerdings verläuft die Interaktion, die sie vollziehen, noch nach einem ziemlich gleichförmigen Muster. Dabei ist wenig pragmatische und grammatische Variation eingebaut. Z.B. könnte Schüler 3 in dem obigen Gespräch auch auf andere Weise den verlorenen Gegenstand beschreiben (und damit auf natürlichere Weise auf

die Frage von Schüler 1 reagieren):

BEISPIEL 10-3 (Form unbest. Artikel + Adjektiv/Personalpronomen (direktes Objekt) - Fundbüro)

Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)

Ja, wie sah er denn aus ?

Schüler 3

Er ist dunkelblau mit einem Gürtel und mit einer Kapuze.

Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)

Ein blauer mit Kapuze ... ja, der ist heute abgegeben worden. Einen Moment, ich hole ihn.

Schüler 3

So ein Glück, das ist er. Vielen Dank!

Schüler 1 (Beamter/in Fundbüro)

.....

Bei diesem Gespräch wird das Satzmuster variiert und gleichzeitig wird das sprachliche Handlungsmuster erweitert. Die Art der ausführlicheren Beschreibung, die Schüler 3 hier liefert, kann durchaus spontan beim Üben entstehen. Es versteht sich von selbst, daß solche Variationen und Erweiterungen seitens der Schüler positiv zu bewerten sind. Man kann diese Variationen und Erweiterungen natürlich auch in die Spielregeln aufnehmen, indem man eine dritte Wörterreihe hinzufügt und entsprechend die Vorgaben für die Dialogstrukturierung modifiziert:

BEISPIEL 10-4 (Form (un)best. Artikel + Adjektiv/Personalpronomen(direktes Objekt) - Fundbüro)

1 Übt in Gruppen. Einer aus der Gruppe ist Fundbürobeamter. Er/sie wählt sich aus den Wörterreihen eine (oder zwei) Kombination(en). Es müssen auf jeden Fall Kombinationen aus Reihe 1 und 2 sein und wenn möglich auch aus Reihe 3.

1	2	3
klein	Regenjacke (-n)	mit Kapuze
braun	Mantel (-r)	mit Gürtel
neu	Rucksack (-r)	mit Aufdruck
kariert	Rock (-r)	aus Leder
blau	Brieftasche (-n)	Marke
gelb	Kofferradio (-s)	
weiß	Damenfahrrad (-s)	
gemustert	T-shirt (-s)	
bedruckt	Schlüsselbund (-s)	
grün	Plastiktasche (-n)	

BEST COPY AVAILABLE

2 Die anderen müssen die Kombination erraten. Dazu fragt ihr, einer nach dem anderen, solange, bis einer die richtige Kombination errät. Wer sie erraten hat, übernimmt die Rolle des Fundbürobeamten usw.. Macht Gebrauch von dem folgenden Schema:

S C H Ü L E R

Ich habe	(m)ein	(kariert) (bedruckt) (blau)	Rock T-shirt Regenjacke	vergessen verloren liegenlassen	<----

Hat man	PERSONALPRONOMEN	vielleicht gefunden?

F U N D B Ü R O B E A M T E R

Form nicht richtig gesagt — Wie meinen Sie? ->

Nicht gefunden (-) — Tut mir leid, wir haben PERS. PRON. nicht. ->

Nicht die richtige Eigenschaft genannt — Wie soll PERS.PRON.aussehen? Wie sah PERS.PRON. denn aus?

S C H Ü L E R

Es ist/war	ein			mit/aus

Gefunden (+) — Ein-- ----- -------- mit/aus ja, d-- haben wir. Ich hole PERS.PRON. eben.

Ein-- ----- -------- mit/aus... ja, d-- ist heute/gestern/... abgegeben worden. Ich hole PERS.PRON. eben.

wechselt die Rollen

So können spontan oder durch entsprechend vorgegebene Spielregeln Gesprächsformen entstehen, die natürlichen Gesprächsstrukturen zunehmend angenähert werden.

Dieser Übungsrahmen (geheime Wahl), der durch die Informationskluft und die Spielregeln sprachliches Handeln in der FS hervorruft, wurde erstmalig durch PATTISON systematischer entwickelt (Beispiele für alle drei Fremdsprachen Deutsch, Französisch und Englisch als Fremdsprache cf. PATTISON

1987). Es ist ein Übungsrahmen, der zahlreiche Variationen hinsichtlich Komplexität des Sprachhandlungsmusters, des Ausführungstempos und des Schwierigkeitsgrades erlaubt (cf. dazu auch die weiteren Beispiele 11, 12, 14).

2.4. Persönliche Involvierung des Schülers

Im folgenden Gespräch geht es in erster Linie um den Gebrauch verschiedener Modalverben. Zu erraten sind jetzt gegenseitig persönliche Vorlieben der Schüler. D.h. in dem Gespräch geht es darum, herauszufinden, ob bestimmte Vermutungen darüber stimmen oder nicht. Das Gespräch ist ein bißchen komplexer als das vorausgegangene Beispiel 10-1 und 10-2.

BEISPIEL 11 - 2 (Modalverben: miteinander über persönliche Vorlieben sprechen)

Schüler 1		Schüler 2
Wie ich dich kenne, müßte dein idealer Partner wohl ziemlich sportlich sein, ne!	--->	Ach nee - wie kommst du denn darauf ?
Naja, ich weiß eben, daß du immer ziemlich genau aufs Geld achtest.	--->	Jaja, aber gerade darum will ich jemand, der anders ist.
		Aber sag' mal, dein Partner müßte ja wohl vor vor allem ziemlich sportlich sein, nicht wahr?
Ja, das sollte er schon sein.		
		Und er sollte natürlich blond sein, nicht ?
Nee, das finde ich überhaupt nicht wichtig.	--->	Soso
Und bei Dir muß er doch ganz bestimmt musikalisch sein, oder?	--->	Ja, wär schon ganz schön.

etc.

Dieses Beispiel unterscheidet sich von Beispiel 6 und 10 in dreierlei Hin-

BEST COPY AVAILABLE

sicht. Die geheime Vorwahl ist zweiseitig, die Aufgaben sind daher symmetrisch verteilt. Die Vorwahl beruht auf realen persönlichen Präferenzen der Schüler. Die Kommunikation bezieht sich auf die Schüler selbst. Schließlich gibt es mehr pragmatische Variationsmöglichkeiten. Es werden z.B. nicht nur Fragesätze verwendet, es werden allerlei Abtönungen ('wohl', 'denn', 'bestimmt') und auffordernde Zusätze ('..., ne',' ..., nicht(wahr)', '..., oder') verwendet. Vermutungen, Wünschbarkeit und Notwendigkeit werden auf verschiedene Weisen ausgedrückt. Dabei können die Gesprächsteile in den gestrichelten Kästchen, die für größere Natürlichkeit sorgen, im ersten Durchgang weggelassen werden. Die Spalte c braucht dann noch nicht ausgefüllt zu werden. Läßt man die Übung in der einfachen und der erweiterten Version nacheinander auszuführen, empfiehlt es sich, beim zweiten Mal die Spielpartner wechseln zu lassen:

BEISPIEL 12b (Modalverben; miteinander über persönliche Vorlieben sprechen)

Wie sieht ihr/sein idealer Lebenspartner aus ?

1 Im Folgenden findest du eine Reihe von Eigenschaften. Soll der ideale Partner sie haben oder gerade nicht? Schreibe zunächst hinter jede Eigenschaft in Spalte a mit JA oder NEIN dein eigenes Idealbild. Nimm die Liste dann noch einmal durch und schreibe in Spalte (b) auf, wie nach deiner Vermutung das Idealbild deines Spielpartners aussieht. (Notiere schließlich in Spalte (c) jeweils deine Begründung für das, was du in Spalte (b) aufgeschrieben hast)

	A du meinst	B dein Spielpartner meint	(c) Begründung
Er/sie soll			
- ein bißchen sentimental sein			
- gerne in ein Lokal gehen			
- ein Discotyp/eine Discobiene sein			
- Karriere machen wollen			
- gut kochen können			
- sozial engagiert sein			
- ziemlich schweigsam sein			
- musikalisch sein			
- sehr intelligent sein			
- emanzipiert sein			
- ein Auto haben			
- ein bißchen verträumt sein			
- überhaupt nicht eifersüchtig sein			
- sparsam sein			
- viele Freunde/Freundinnen haben			
- politisch interessiert sein			
- gleiche Interessen haben wie du			
- sportlich sein			
- gern studieren			
- blaue Augen haben			
- gut über Gefühle sprechen können			
- sehr pünktlich sein			
- viel Wert auf Kleidung legen			
- stark sein			
- blond sein			
- auf keinen Fall größer sein als du			
- viel Geld haben			
- sexy sein			
- lange Haare haben			

2 Kontrolliere, ob du deinen Spielpartner richtig eingeschätzt hast und führe dazu ein Gespräch mit ihr/ihm (siehe Beispiel (9a))

BEWERTUNG

90 - 100% der Eigenschaften richtig eingeschätzt	Bemerkenswertes Einschätzungsvermögen. Du kennst deinen Spielpartner wirklich sehr gut !
70-89% der Eigenschaften richtig eingeschätzt	Dein Einschätzungsvermögen kann sich sehen lassen. Du kennst deinen Spielpartner schon recht gut !
50-69% der Eigenschaften richtig eingeschätzt	Schon ein beachtlicher Anfang. Weiter so !
30-49% der Eigenschaften richtig eingeschätzt	Hoffentlich weißt du jetzt mehr.
weniger als 29% der Eigenschaften richtig eingeschätzt	Wenn du weitermachst, lernt ihr euch sicher bald richtig kennen.

BEST COPY AVAILABLE

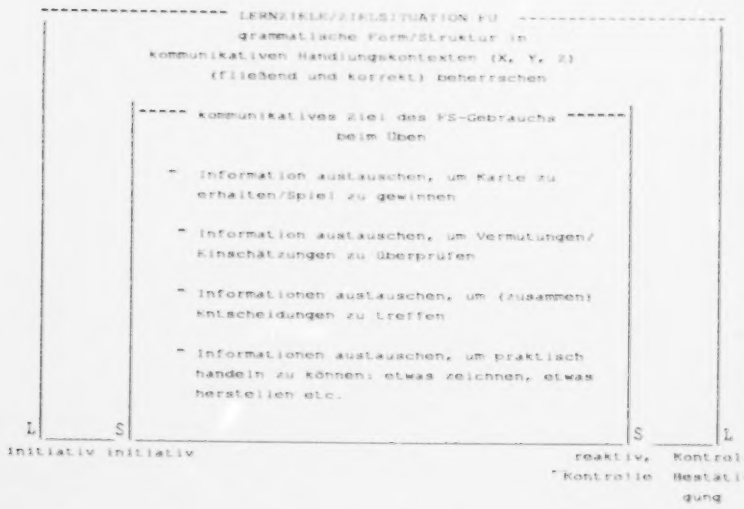
Schließlich ist es auch möglich, die Präferenzen gegenüber den ja/nein-Entscheidungen in der vorliegenden Fassung stärker abzustufen, z.B. indem man eine feinere Skala einführt(z.B. unbedingt - wäre schön - nicht so wichtig - unwesentlich - überflüssig).

2.5. Handlungsmoglichkeiten und Lernprozesse bei interaktiven Übungen

Mit Hilfe des Schemas 3 in Abschnitt 2.2. lassen sich alle besprochenen Übungsbeispiele noch einmal im Überblick miteinander vergleichen (füllen Sie selbst +/- aus).

Im Gegensatz zu herkömmlichen Grammatikübungen bieten die in 2. vorgestellten Übungen eine viel stärkere Kongruenz zu den Handlungssituationen, in denen die Grammatik in der realen Kommunikation beherrscht werden soll.

SCHEMA 1C (Lehrer-Schüler-Interaktion)



L = Lehrer - S = Schüler

Auch die Interaktionsstruktur ist eine ganz andere: bei den interaktiven Übungen finden Redewechsel auf der Ebene des Zielsprachendiskurses zwischen gleichberechtigten Gesprächspartnern statt (S - S). Diese Redewechsel werden nicht überlagert durch Funktionen des pädagogischen Diskurses wie in Schema 1b. Der pädagogische Diskurs interferiert nicht ständig. Der Lehrer fordert höchstens zu Vollzug solcher Redewechsel auf, deren Erfolg sich in erster Linie am perlokutiven Effekt bemißt (eine Karte erhalten, eine Vermutung bestätigt sehen etc.). Der Lehrer kann dabei zum normalen (Spiel-)Teilnehmer werden. Er kann die Redewechsel auch als Sprachleistungen beurteilen, aber dann interveniert er nicht in dem zielsprachlichen Diskurs und strukturiert ihn nicht durch Bewertungszüge. Formen des Zielsprachendiskurses sind dadurch in pädagogische Rahmenelemente eingebettet.

'Skill getting' und 'skill using' (RIVERS e.a. 1975) sind keine voneinander getrennten Stufen im Lernprozeß. Es wird jeweils mit Sprache gehandelt, d.h. es wird relevante Information ausgetauscht, um etwas zu bekommen (Spielkarte), um etwas zu erraten, um Vermutungen zu überprüfen etc.. Der Schüler agiert mit Mitschülern in einem 'echten' Handlungsraum in der Fremdsprache. Er reagiert nicht, wie bei herkömmlichen Strukturübungen, auf die fortgesetzte Aufforderung des Lehrers, korrekt gebildete Sätze 'vorzuführen'. Der Gebrauch der Fremdsprache wird durch das Zustandebringen von kommunikativen Effekten in der Fremdsprache in Gang gehalten und durch die Schüler selbst kontrolliert. Grammatik wird dabei nicht nur im Kontext geübt und angeeignet. Sie kann durch den Aufbau der Übungen auch als Teilkomponente mit anderen Teilkomponenten integriert und so automatisert werden.

Durch die Anlage der Übungen liegt die Übungsintensität sehr viel höher als bei herkömmlichen Strukturübungen. Bei einer herkömmlichen Strukturübung mit 10 Sätzen kommen bei der mündlichen Ausführung in einer Klasse mit 30 Schülern bestenfalls 15 Schüler einmal an die Reihe, sei es mit der Bildung eines Satzes oder mit einer Korrektur. Bei Übungen wie in 3. können sie

schriftlich üben und gebrauchen bei der mündlichen Ausführung die zu übenden Ausdrücke garantiert mehrere Male.

Essentiell für den Verlauf und die Resultate des Lernprozesses ist die Sequenzierung interaktiver Übungen. Da sich die Aufmerksamkeit des Lerners nicht ausschließlich auf eine vorbestimmte Formeigenschaft richtet, sondern immer auch auf den Inhalt, muß gesichert werden, daß die Kapazität des Lerners weder überfordert noch unterfordert wird, und daß bestimmte Ausdrücke frequent genug geübt werden können. Beim Einsatz solcher Übungen ist deshalb genauer zu schauen, wie die verschiedenen Übungsparameter ausgeprägt sind:

SCHEMA 4	morpho-syntaktisch	lexikalisch	pragmatisch	individ. schriftl.	mündl. <-frei>	mündl. <+frei>
BEISPIEL 7 (Quartett)						
1 Fokus	X		X			x
2 Aufgabenart	form ergänzen u. reproduzieren		passende Reaktionen kombinieren			
3 Ausführungstempo*						
- rezeptiv		2	2		2	
- produktiv	1				1	
4 Komplexität/ Schwierigkeitsgrad**	1	2	2			
5 Offenheit/ Variationsmöglichkeiten***	0	0	2			

* 1 = langsam - 2 = mittel - 3 = schnell ** 1 = einfach - 2 = mittel - 3 = sehr komplex/schwierig *** 0 = vollkommen festgelegt - 1 = geringe eigene Wahlmöglichkeiten - 2 = erhebliche eigene Wahlmöglichkeiten - 3 = weitgehend frei

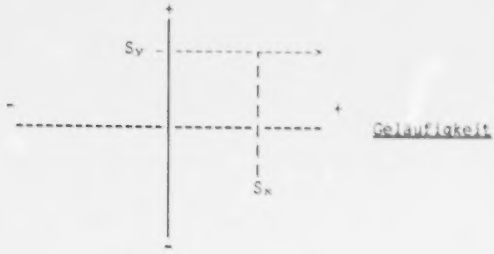
Die verschiedenen Quartette variieren nach morphosyntaktischen und pragmati-

schen Aufgaben (s.o.). Das Ausführungstempo ist in produktiver Hinsicht relativ langsam (die Ausdrücke sind zum großen Teil vorgegeben und müssen nur ergänzt bzw. kombiniert werden) und kann etwas erhöht werden, wenn die Schüler sich stärker von der Vorlage lösen (nicht mehr ablesen). Bei Übungen von Typ Geheime Wahl sind die einzelnen Ausdrücke nicht mehr direkt vorgegeben. Die Schüler müssen selbständig lexikalische Wahlen treffen und den jeweiligen Ausdruck nach der Satzschalttafel bilden (grammatische Operationen). Die Aufgabe ist insgesamt komplexer und die Zeit, die für die Ausführung von Teilaufgaben zur Verfügung steht, ist knapper bemessen. Eine solche Übung stellt höhere Anforderungen an die Geläufigkeit und soll in einem erhöhten Grad an Integration von Teilkomponenten und an Geläufigkeit resultieren. Zwar können Schüler mangelnde Geläufigkeit durch mehr Planung und stärkere kognitive Kontrolle kompensieren. Da es sich jedoch um Partnerübungen mit konkreten Handlungszielen handelt, laufen sie dabei Gefahr, daß die Interaktion dadurch zusammenbricht. Um solches zu verhindern, können alle Übungen individuell schriftlich vorbereitet werden.

Sorgfältig sequenzierte Übungen bieten zunächst nicht mehr als Lernmöglichkeiten. Diese Möglichkeiten werden von den Schülern individuell und damit auch unterschiedlich genutzt. Impulsivere Schüler, die sich stark auf die Spiel-/Handlungsziele richten, neigen im Anfang zu Simplifizierungen im grammatischen und lexikalischen Bereich. Erst wenn sich die Produktion vereinfachter Formen eingespielt hat (Geläufigkeit), wird kognitive Kapazität und Aufmerksamkeit zur Kontrolle der Korrektheit und Adäquatheit frei. Andere Schüler wiederum kontrollieren von Anfang an sehr genau die Korrektheit, was auf Kosten der Geläufigkeit gehen kann, d.h. die Erhöhung der Geläufigkeit bei der Produktion normgerechter und adäquater Ausdrücke geht langsam vonstatten (beide Arten des Lernverhaltens ähneln dem, was SELIGER 1980 für sogenannte 'correctors' einerseits und sogenannte 'planners' andererseits beschrieben hat). In der Realität dürften Schüler irgendwo auf einem Kontinuum

BEST COPY AVAILABLE

zwischen diesen beiden Extrempunkten einzuordnen sein (Schüler S_x tendiert eher in die Richtung des `corrector', $S_y$ eher in die Richtung des `planner'):



In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, wie bei diesen Übungen Korrekturen zu behandeln sind. Alle präsentierten Beispiele sind so arrangiert, daß die Schüler in der Partner- oder Gruppenarbeit selbständig die Korrektheit kontrollieren können. Diesbezügliche feedback-Formen sind auch in die Interaktionsregeln eingebaut. Eine umfangreichere Befragung unter Schülern verschiedener Schultypen ergab, daß die meisten Schüler zwar von Mitschülern korrigiert werden möchten, daß aber sehr viel weniger bereit waren bzw. sich in der Lage sahen, ihre Mitschüler zu korrigieren. Man sollte von dem Prinzip ausgehen, daß (intensiveres) Korrigieren erst dann angebracht ist, wenn Schüler auch in der Lage sind, Korrekturen aufzunehmen/zu verarbeiten und selbst korrektiven feedback zu geben. Dabei muß auch vermieden werden, daß Erfolg beim üben in allzu starkem Maße von rein formaler Korrektheit abhängig wird. Dies würde dem Ansatz der Übungen zuwiderlaufen, ein verzerrtes Bild der Kommunikationsrealität erzeugen und bei bestimmten Schülern kontraproduktiv wirken. D.h. in vielen Fällen kann es langfristig gesehen erfolgversprechender sein, zunächst mehr gleichartige Übungsmöglichkeiten anzubieten und erst nach einigen Übungdurchgängen den korrektiven feedback zu intensivieren.

3. Von Modell-Dialogen zu kreativem Sprachgebrauch

3.1. Offenheit des Gesprächsverlaufs

Bisher ging es um die Herstellung pragmatischer Handlungsrahmen, in denen grammatische Formaspekte interaktiv geübt werden können. Daneben gibt es in kommunikativen orientierten Lehrwerken und im kommunikativ orientierten FU Übungen zu relevanten alltäglichen Sprachhandlungsmustern, z.B. Einkaufsgespräche, Dienstleistungsgespräche, Beschwerden, Planungsgespräche/Verhandlungen, verschiedene Formen des small talk. In der Regel werden dazu Modell-Dialoge präsentiert, die im Anschluß an Verstehensaktivitäten (mit Hilfe von Diskursdiagrammen mit verschieden starken Vorgaben) reproduziert, memorisiert und variiert werden (cf. dazu die Übungstypologie von NEUNER e.a. 1981). Die Schüler sollen solche Dialoge schließlich ohne Hilfe mit beschränkter Variation in rollenspielartigen Übungen nachstellen können. Ein bekanntes und beliebtes Beispiel dafür sind Einkaufs-/Verkaufsgespräche, in denen die Artikel, die gekauft/verkauft werden, variieren (lexikalische und morphologische Variation)(cf. Beispiel 5 oben). Eine zusätzliche Handlungsqualität erhalten solche Übungen dadurch, daß Artikel zu verschiedenen Preisen angeboten werden und Schüler die Aufgabe erhalten, bestimmte Artikel am preisgünstigsten einzukaufen. Bestimmte Sprechhandlungen/Redewechsel (Erkundigen nach dem Preis/Preisinformation geben etc.) dienen dadurch der Realisierung eines realen kommunikativen Handlungsziels. Gespräche werden dann nicht nur mehr oder weniger beliebig nachgestellt, sondern basieren auf realen Gegebenheiten, die das sprachliche Handeln steuern.

Vorausgesetzt die Modell-Dialoge sind einigermaßen realistisch, widmen sich Schüler solchen Übungen mit viel Motivation. Sie lernen dabei den Umgang mit markanten sprachlichen Fertigteilen (patterns, routines), die an spezifische soziale Handlungssituationen gebunden sind. Die Beschränkung solcher Übungen liegt darin, daß

BEST COPY AVAILABLE

- die Interaktionen relativ stereotyp und vorhersagbar bleiben,
- die Art der Sprechhandlungen/Redewechsel relativ beschränkt bleiben,
- der Bereich der Anwendung solcher Redemittel und damit die Flexibilität bei der aktiven Gestaltung von verbaler Interaktion beschränkt bleibt.

Eine erste Erweiterung findet man in dem Rollenspiel des Beispiels 5-2 (cf. Abschnitt 2.1.). Es geht dann nicht nur um lexikalische und morphologische Variation, sondern es ist eine Handlungskomplikation eingebaut, durch die der Gesprächsverlauf nicht mehr vorhersehbar ist. Die Gesprächspartner müssen ad hoc reagieren, und es gibt unterschiedliche Handlungsoptionen (etwas anderes anbieten//kaufen, etwas anders anbieten//auf den Kauf verzichten etc.). Dabei wird das Gesprächsmuster erweitert. Leider fehlt in der vorliegenden Fassung ein deutlicher Handlungsrahmen, in dem die Interaktion vollzogen werden kann. Zum Beispiel würde eine Angabe darüber, zu welchem Zweck der Kunde einkauft, eine Basis dafür liefern, alternative Warenangebote zu akzeptieren oder nach Alternativen zu fragen. Dies erst würde es ermöglichen, eine ansatzweise offene Handlungssituation tatsächlich interaktiv zu gestalten.

Die Anforderungen an sprachlich interaktive Gestaltung nimmt zu, wenn man sich in Bereiche weniger komplikationslosen Alltagshandelns begibt. So zum Beispiel wenn man von unterschiedlichen Interessen und spezifischen Randbedingungen aus Verhandlungen führt (Terminabsprachen, Beschwerden/Reklamationen, Hilfeleistungen etc.) und gemeinsam Entscheidungen herbeizuführen versucht (Terminabsprachen, Aufgabenverteilung, Programmerstellung etc.).

Die aktive und kreative Gestaltung verbaler Interaktion beinhaltet mehr als nur das Abrufen situationsspezifischer Fertigteile. Die Gesprächsteilnehmer können die Handlungssituation auch durch den (gezielten, strategischen) Einsatz bestimmter Redemittel beeinflussen, verändern. Sie können der Kommunikation allerlei (unvorhersehbare) Wendungen geben, sie können bestimmte Versuche des Partners abhalten etc.. Es stehen allerlei Optionen offen, auf etwas einzugehen oder nicht, was jeweils sprachlich mehr oder we-

niger subtil zu signalisieren ist. Dies erfordert u.a. den Umgang mit unterschiedlichen (In-)Direktheitsstufen, mit der sozial angemessenen "Einkleidung" verschiedener Anliegen und Reaktionen gegenüber dem Interaktionspartner. Echte Kommunikation ist ein offener Prozeß, in dem sich die Gesprächspartner auf allerlei unvorhersehbare Umstände einrichten müssen, die erst Schritt für Schritt in der Kommunikation selbst deutlich werden (zur einschlägigen Sprachhandlungstheorie cf. CICOUREL 1973, EDMONDSON 1982, COULTHARD 1985, zur Lernproblematik cf. KASPER 1981). Besonders deutlich kommen diese Charakteristika z.B. in Verhandlungsgesprächen und Beschwerden zum Tragen.

Im Folgenden geht es nicht um avanciertere Formen von Planspielen und Simulationen wie sie für den Fortgeschrittenenunterricht eingesetzt werden können, sondern darum, wie Gesprächsübungen für elementarere Alltagssituationen so gestaltet werden können, daß die betreffenden Gespräche nicht nur nachgestellt, sondern - ähnlich wie in den in 2. vorgestellten Übungen von den Schülern - interaktiv vollzogen werden können.

3.2. Aushandeln

Im folgenden Rollenspiel wird durch eingebaute Handlungskomplikationen (12-1) und die geheime Vorwahl beider Partner (12-2) ein Prozeß des Verhandelns hervorgerufen:

BEISPIEL 12-1 (Panne - diverse Sprachfunktionen)

SITUATION:
Ein(e) Reisende(r) kommt kurz vor Feierabend mit einem kaputten Fahrrad/Auto zu einer Werkstatt. Er/sie muß/will unbedingt noch am selben Tag weiterreisen.
Ob die Reparatur noch durchgeführt werden kann, hängt ab

a - von der Art der Reparatur

b - von der Bereitschaft/den Möglichkeiten des Monteurs/Werkstattinhabers, die Reparatur unter den gegebenen Bedingungen auszuführen

c - von der Überzeugungskraft des Kunden

BEST COPY AVAILABLE

Die unter a - c genannten Handlungsbedingungen werden durch geheime Vorwahlen der beiden Partner eingeführt:

BEISPIEL 12-2 (Panne - diverse Sprachfunktionen)

Kunde	Fahrradmonteur/Werkstattinhaber
a - bestimmt vorher, was am Fahrrad/Auto kaputt ist	b - bestimmt, welche (Art von) Reparatur er/sie heute noch ausführen will
c - überlegt sich, warum unmittelbare Reparatur absolut notwendig ist	c - bestimmt, welche Art von Gründen er/sie für eine unmittelbare Reparatur akzeptabel findet
bereitet mit Hilfe der Redemittelliste* Argumente vor, um den Fahrradmonteur/Werkstattinhaber zu veranlassen, die Reparatur noch durchzuführen	bereitet mit Hilfe der Redemittelliste* Argumente vor, um das Ersuchen des Kunden abzulehnen bzw. nach einigem Widerstand einzuwilligen

* Für Redemittelliste und vorbereitende Aktivitäten siehe BOLTE e.a. 1988, 78-83

Abhängig von den jeweiligen Vorwahlen der Gesprächspartner variiert der Gesprächsverlauf (12-3). Der Kunde muß alles Erdenkliche tun, um den Fahrrad-/Automonteur geneigt zu machen:

BEISPIEL 12-3 (Panne - diverse Sprachfunktionen)

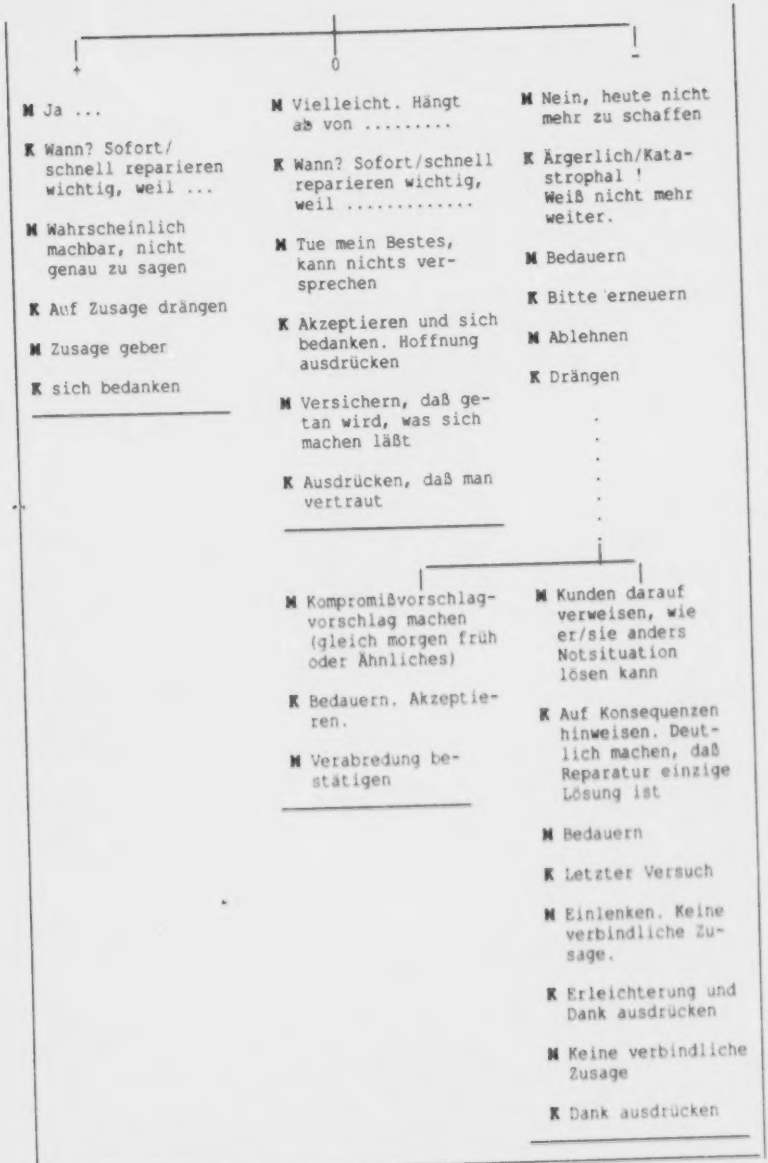
DIALOGSCHEMA ROLLENSPIEL 'FAHRRAD-/AUTOPANNE'

K = Kunde - M = Monteur

K Grüssen
M Grüssen
K Auf Durchreise: Fahrrad/Auto kaputt, nämlich .....
Reparatur heute noch möglich ?

\+ 0 -

BEST COPY AVAILABLE



BEST COPY AVAILABLE

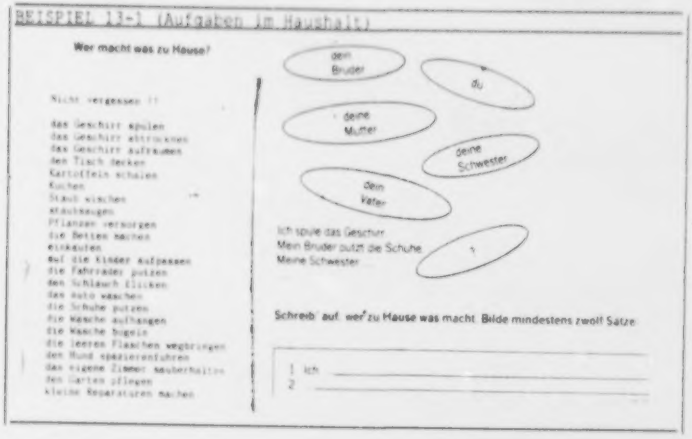
Die Übung bleibt immer noch gesteuert (Schema 14c), ist aber kein bloßes Nachstellen von Modelldialogen mehr. Die Schüler müssen jetzt viel mehr Redemittel, die sie aus Modelldialogen kennen, erstmals in einem offenen Handlungsverlauf strategisch einsetzen. Die geheime Vorwahl konstituiert nicht nur Handlungsbedingungen, sie ermöglicht auch eine gezieltere, schriftlich unterstützte Vorbereitung des Rollenspiels (14b).

3.3. Gemeinsam Entscheidungen treffen

Neuere Lehrwerke leiden häufig noch darunter, daß sie bezüglich des Übens von Gesprächsmustern in vorbereitenden Schritten steckenbleiben, oder aber darunter, daß Rollenspielaufträge zu offen sind. Oft werden Spiele auch nur optional in den Lehrerhandreichungen angeboten.

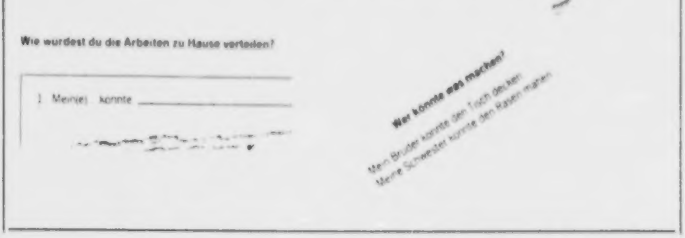
Bei dem folgenden Beispiel aus einem neuen Lehrwerk (cf. BRAAKHUIS e.a. 1986/1987) handelt es sich dabei um ein fortgeschrittenes Stadium in einer längeren Lernsequenz. Die Schüler können sich beim schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache auf reale Gegebenheiten beziehen: (13-1) Wer macht was zu Hause?

BEISPIEL 13-1 (Aufgaben im Haushalt)



Der darauf folgende abschließende Auftrag (13-2) Wie würdest du die Arbeiten zuhause verteilen) soll ebenfalls noch individuell schriftlich durchgeführt werden: -

BEISPIEL 13-2 (Aufgaben im Haushalt; Modalverben, Konjunktiv)



Die Formulierung mit "... könnte ... " und die beiden vorgegebenen Beispiele suggerieren vage eine Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischer Verteilung von Haushaltsaufgaben. Es fehlt jedoch einerseits ein pragmatischer Handlungsrahmen (mit entsprechenden Interaktionsregeln), durch den eine selbständige Auseinandersetzung der Schüler in der Fremdsprache hervorgerufen und tatsächlich geführt werden kann wie etwa in 13-3 angedeutet (der Leser möge selbst die Spielregeln/Instruktionen dazu ausarbeiten/variieren). Andererseits fehlt auch die Angabe von dafür angemessenen Redemitteln:

BEISPIEL 13-3 (Aufgaben im Haushalt; Modalverben, Konjunktiv)

A	B
(Mädchen)	(Junge)
Mein Bruder könnte eigentlich auch mal den Tisch decken.	Dann müßtest du auch mal den Rasen mähen
oder	
(Mädchen)	(Mädchen)
Mein Bruder könnte auch ruhig mal den Tisch decken. Dann würde ich auch mal den Rasen mähen.	Ich muß auch immer beim Abwaschen helfen. Ich würde viel lieber das Auto waschen.

usw.

BEST COPY AVAILABLE

Die Übung bleibt in der schriftlichen Vorbereitung stecken. Es stellt sich die Frage, wie sich ein Handlungsrahmen herstellen läßt, in dem die Schüler mit den betreffenden sprachlichen Mitteln in der Fremdsprache gezielt handeln können.

Einen möglichen Ansatz dazu bietet das folgende Rollenspiel, bei dem gemeinsam Entscheidungen getroffen werden müssen (Einigungszwang (2)). Handlungsbedingungen werden wiederum durch geheime Vorwahlen konstituiert (1a, 1b).

BEISPIEL 14 (Verteilung von Aufgaben im Haushalt/Wochenendplanung; Modalverben

Rollenspiel für zwei Personen

Die Eltern sind zu einem Kurzurlaub am Wochenende verreist. Ihr seid Samstag und Sonntag allein zu Hause und könnt machen, was ihr wollt - das heißt, fast. Die Eltern haben euch nämlich einen Zettel hinterlassen, auf dem steht, welche Sachen auf jeden Fall erledigt werden müssen:

Freitag 14.15 Uhr
NICHT VERGESSEN !!!
- Blumen gießen (1x)
- Hund spazieren führen (2x am Tag)
- Supermarkt
- Metzger
- Bäcker
- Staubsaugen
- Mülltäcke vor die Tür setzen (Sonntagabend)
- Waschen (60°!)
- Wäsche aufhängen
- Kochen (2x)
- Wellensittich füttern (2x)
- Käfig säubern
- Abwaschen
- Abtrocknen

Tschuß Viel Spaß, bis Montag!
Mami

Ihr sollt miteinander besprechen, wer was macht. Arbeitet wie folgt:

1 - jeder macht in seinem Heft auf zwei Seiten einen Kalender wie folgt

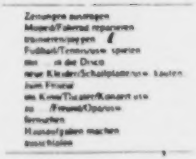
S A M S T A G

	ich muß/will/	ich kann/möchte/	du sollst/kannst
8h	----	----	----
9h	----	----	----
10h	----	----	----
[illegible]	----	----	----
24h	----	----	----

S O N N T A G

	ich muß/will/	ich kann/möchte/	du sollst/kannst
8h	----	----	----
24h	----	----	----

a - In diesen Kalender schreibst du für beide Tage in der ersten Spalte jeweils 4 SACHEN auf, die du GEPLANT oder VERABREDET hast, z.B.



b - In der zweiten Spalte schreibst du auf, welche Aufgaben du erledigen kannst/willst.

c - In der dritten Spalte schließlich schreibst du auf, was dein Partner machen soll

2 Besprecht zu zweit auf Deutsch, wer welche Sachen erledigt. Ihr müßt euch auf eine Lösung einigen. Wenn nötig, müßt ihr eure Pläne in der ersten Spalte ändern. Viel Spaß, Papi

Im Gegensatz zu Beispiel 12 etwa ist der Gesprächsverlauf nicht mehr durch ein Diskursschema steuerbar. Die Schüler müssen beim Verhandeln nicht nur Modalverben gezielt verwenden ("Kannst du nicht ..., ich muß ... nämlich unbedingt ..., sonst ... ." Könntest du vielleicht ..., ich möchte ... nämlich ... ."), sie müssen je nach Konstellation auch weitere Redemittel einsetzen ("... geht nicht, weil ich ... ." "Wenn du ..., dann ... ich ... ." usw.). Dadurch fordert die Übung gleichzeitig pragmatische, lexikalische und morphosyntaktische Variationen heraus.

4. Übungsaufbau und Machbarkeit im Unterricht

Es sind im Prinzip relativ kleine Eingriffe, durch die auf verschiedenen Niveaus ein Handlungsrahmen und eine Interaktionsbasis für Übungsaktivitäten hergestellt werden können. Dies muß selbstverständlich gut vorbereitet und durchdacht geschehen. In der Reihenfolge, in der Beispiele hierfür präsentiert wur[illegible], zeigt sich bereits eine erkennbare Progression qua Komplexi-

BEST COPY AVAILABLE

tät, Integration, Ausführungstempo und Variation. Es ist allerdings im Rahmen dieses Artikels nicht möglich, alle Schritte einer vollständigen Übungssequenz zu demonstrieren. Prinzipien für den Aufbau von Übungssequenzen bedürfen einer weitergehenderen Analyse und Diskussion. Der Erfolg von Übungsaktivitäten wie etwa in 14 und 16 erfordert nicht nur eine gut strukturierte Übungssequenz (cf. dazu BOLTE e.a. 1987/1988). Es werden auch (neue) Anforderungen an das classroom management des Lehrers gestellt. Diesem Aspekt muß m.E. dann auch in der zukünftigen Diskussion zu kommunikativem FU die größte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dies bedeutet eine Herausforderung an die Kreativität aller Beteiligten.

6. Literatur

BACHMANN, L.F./A.S.PALMER, The construct validation of some components of communicative proficiency. In: TESOL Quarterly 16, 4(1982): 449-465.

BIALYSTOK, E., Psycholinguistic Dimensions of Second Language Proficiency. In: W.Rutherford/M.Sharwood Smith (eds.), Grammar and Second Language Teaching. New York 1988.

BOLTE, H./W.HERRLITZ, Language Learning Processes and Strategies in the Foreign Language Classroom: A Reconstructive and Interventive Model. In: G. Kasper (ed.), Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus 1986.

BOLTE, H./K.v.VEENENDAAL/C.VERHEUGD/G.WESTHOFF, Alles paletti 1, 2. Deutsch für die Grundstufe. Leiden 1987/1988.

BORGERS, C./K.v.EUNEN/M.KRÜGER/H.LETTINK/H.STABEL, Deutsch konkret. Ein Lehrwerk in 2 Lernstufen. Arbeitsbuch 1, 2. Berlin 1983.

BRAAKHUIS, A.J./W.HENTO/J.L.HOMMES/H.J.v.KEMPEN/E.R.SCHULTING, Kontakte 1, 2. Groningen z.j..

CARROLL, J., The contributions of psychological theory and educational research to the teaching of foreign languages. In: A.Valdman (ed.), Trends in language teaching. New York 1966.

CHASTAIN, K., Examining the role of grammar explanation, drills, and exercises in the development of communicational skills. In: Hispania 70 (1987): 160-166.

CICOUREL, A.V., Generative Semantik und die Struktur der sozialen Interaktion. In: A.V.Cicourel, Sprache in der sozialen Interaktion. München 1975.

COOK, V., Structure drills and the language learner. In: Canadian Modern

Language Review 38 (1982): 321-329.

COULTHARD, M., An introduction to discourse analysis. London 1985.

DOUGHTY, C./T.PICA, Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition. In: TESOL Quarterly 20 (1986): 305-325.

EDMONDSON, W., On the determination mf meaning in discourse. In: Linguistische Berichte 78 (1982): 33-42.

EDMONSON, W./J.HOUSE, Let's talk and talk about it. A pedagogical interactional grammar. München 1981.

EHLICH, K./J.REHBEIN, Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen 1986.

ELLIS, R., Classroom Second Language Development. Oxford 1984.

ELLIS, R., Understanding Second Language Acquisition. Oxford 1986.

ELLIS, R., The role of practice in classroom language learning. In: AILA Review 5 (1988): 20-39.

GIVÓN, T., From discourse to syntax: Grammar as a processing strategy. In: T. Givón (Hg.), Syntax and semantics. Vol. 12: Discourse and syntax. New York 1979.

HOSENFELD, C., Learning about learning: discovering our students' strategies. In: Foreign Language Annals 9 (1976): 117-129

HOSENFELD, C., Cora's view of learning grammar. In: Canadian Modern Language Review 35 (1979): 602-607.

HÜLLEN, W., Linguistik und Englischunterricht. Heidelberg 1971.

KASPER, G., Pragmatische Aspekte der Interimsprache. Tübingen 1981.

KASPER, G./J.WAGNER (eds.), Grundbog i Fremmedsprogspædagogik. Copenhagen 1989.

KRASHEN, S., Principles and practice in second language acquisition. Oxford 1982.

LANDGRAAF, W., On y va tous 1, 2. Amsterdam 1983.

LAMENDELLA, J.T., The neurofunctional basis of pattern practice. In: TESOL Quarterly 13, 1 (1979): 5-19.

LAWLER, J./L.SELINKER, On paradoxes, rules, and research in second-language learning. In: Language learning 21, 1 (1971): 27-43.

LEVELT, W.J.M., Skill theory and language teaching. In: Studies in Second Language Acquisition 1 (1977): 53-70.

McLAUGHLIN, B., Theories of Second Language Learning. London 1987.

NEUNER, G./M.KRÜGER/U.GREWER, Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin 1981.

NEUNER, G. KRÜGER/H.FUNK/T.SCHERLING, Deutsch konkret 1, 2. Ein Lehrwerk

BEST COPY AVAILABLE

für Jugendliche in 2 Lernstufen. Berlin 1983.

NEWMARK, L., D.REIBEL, Necessity and sufficiency in language learning. In: IRAL 6, 2 (1968): 145-161.

OCHS, E., Planned and unplanned discourse. In: T. Givón (Hg.), Syntax and semantics. Vol. 12: Discourse and syntax. New York 1979.

PATTISON, P. Developing communicational skills. Cambridge 1987.

RIVERS, W.M./K.MITCHELL DELL'ORTO/V.J.DELL'ORTO, A practical guide to the teaching of German. New York 1975.

SELIGER, H.W., Utterance planning and correction behavior: its function in the grammar construction process for second language learners. In: H.Dechert/ M.Raupach (eds.), Temporal variables of speech. Studies in honor of Frieda Goldman-Eisler. The Hague 1980.

STERN, H.H., Fundamental concepts of language teaching. Oxford 1983.

STREECK, J., 'Sandwich. Good for you.' Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: J.Dittmann (ed.), Arbeiten zur Konversationsanalyse. Tübingen 1979.

WAGNER, J., Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Tübingen 1983.

WAGNER, J., Innovation in foreign language teaching. In: AILA Review 5 (1988) 99-117.

WAGNER, J./G.KASPER, Undervisningsanalyse - undervisningspraksis. In: Kasper/ Wagner (eds.) 1989.

WIDDOWSON, H.G., Teaching language as and for communication. In: ders., Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford 1984.

ZIMMERMANN, G., Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts. Frankfurt 1984.

BEST COPY AVAILABLE

ODENSE UNIVERSITETS TRYKKERI

516

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 17

Odense 1990

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

En forkortet dansk oversættelse af denne artikel er offentliggjort i

Johannes Wagner (red.) Kommunikative spil

i fremmedsprogsundervisningen

Forlaget Åløkke, Gesten 1990

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

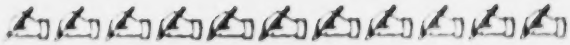
Navn:

Adresse:

Postnr.:

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA
18



Lone Ambjørn

Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs

BEST COPY AVAILABLE

GAMBITTER I SPANSKSPROGET INTERAKTIV DISKURS

Lone Ambjørn
1990

1. Introduktion 1

2. Dialogens interaktionelle niveau 3
2.1 Dialog 3
2.2 Fase 3
2.3 Replik 4
2.4 Udveksling og interaktionelt træk 4
2.4.1 Overordnede og underordnede udvekslinger 4
2.4.2 Præudvekslinger 6
2.4.3 Præresponderende udvekslinger 6
2.5 Replikskifte 7

3. Introduktion til analysemodellen 9
3.1 Præsentation af modellen 12
3.2 Gambittypologi 13

4. Præpositionelle gambitter 15
4.1 Neutral feedback 15
4.2 Adversativ feedback 16
4.3 Ekspressiv feedback 17
4.4 Dialogåbning 19
4.5 Initiativ 19
4.6 Respons 22
4.7 Skift 23
4.8 Brud 25

5. Intrapositionelle gambitter 26
5.1 Skift 26
5.2 Dialogfyld 27
5.3 Appel 29

6. Postpositionelle gambitter 30
6.1 Appel 30

7. Extrapositionelle gambitter 31
7.1 Neutral feedback 31
7.2 Ekspressiv feedback 31

8. Dialogens interpersonelle niveau 32

9. Afsluttende bemærkninger 35

10. Dansk-engelsk terminologi 36

11. Bibliografi 37

BEST COPY AVAILABLE

1. INTRODUKTION

ah	**nå**
bueno, pues	**nå, og så**
fíjate	**tænk dig**
¿no?	**ikke?**
quiero decir	**jeg mener**
¡vaya!	**nej dog!**
ya ves	**ser du**

Ovenstående er eksempler på såkaldte * gambitter.
En gambit defineres her som et dialogtypisk signal af verbal eller vokal karakter, hvis funktioner ligger på dialogens interaktionelle (diskursstrukturelle) niveau, hvor de medvirker til dels at regulere replikskiftet, dels at skabe kohærens såvel mellem replikker som internt i replikken:

> "We shall define as gambits linguistic items whose primary function is to maintain and regulate discourse. By maintaining discourse is meant the establishment of coherence either between turns of speech or within turns of speech. By regulating discourse is meant the distribution of turns of speech among the discourse participants in terms of uptaking, turnkeeping, turngiving, and the marking of discourse boundaries." (Færch/Kasper 1984: 69-70).

I modsætning til en replik og et interaktionelt træk (afsnit 2.3 og 2.4) kan en gambit ikke bidrage til dialogens fortsatte progression, dvs. til at bringe den frem til et kommunikativt mål. Af samme årsag kan en gambit heller ikke i sig selv udgøre hverken en replik eller et interaktionelt træk, men kun indgå som et led i samme. (Edmondson 1981: 6).

Omend gambitternes anvendelse i dialogen er fakultativ, indgår de som en væsentlig bestanddel i konversationel adfærd. De bidrager til, at en dialog forløber så glat og flydende som muligt, samt til løbende at sikre og efterprøve kontakten dialogparterne imellem.

Formålet med denne artikel er at præsentere resultaterne af en kvalitativ undersøgelse af brugen af gambitter i spanske dyadiske dialoger med et uformelt indhold. Med udgangspunkt i gambitternes placering i relation til replikken undersøgtes deres replikskifteregulerende og kohærensskabende funktioner i et diskursanalytisk perspektiv med henblik på en systematisk fremstilling af deres verbale og vokale manifestationer i det spanske hverdagssprog.

Såvel hvad angår den metodiske indfaldsvinkel som det videre bidrag til etablering af en dansk terminologi i forlængelse af Kasper/Wagner (1989) (se afsnit 9 og 10) kan foreliggende analyse være relevant for de sprogfolk, der beskæftiger sig med og interesserer sig for diskursive og pragmatiske sprogfænomener. Ud fra en rent sproglig synsvinkel er undersøgelsesresultaterne selvsagt af interesse primært for spanskfolk. Ud fra en implicit, tilegnet viden gør vi

---

* Ifølge Gyldendals Fremmedordbog og Politikens Nudansk Ordbog kommer 'gambit' af spansk 'gambito' og arabisk 'ǧambi' og er en betegnelse for en åbning i skak, hvormed spillerne ofrer en eller flere bønder for at opnå en fordel.

alle brug af gambitter, når vi kommunikerer på spansk - spørgsmålet er bare, om vi altid bruger dem adækvat, dvs. i overensstemmelse med de gældende sprogbrugsregler. Her er vi blevet ladt i stikken af spanierne selv, der ikke har bidraget med umiddelbart anvendelige materialer inden for sprogbrugsanalyser, så med denne artikel skulle der nu være åbnet mulighed for at få efterprøvet sin diskursive kompetence på dette punkt. Samtidig er det mit håb, at artiklen vil kunne udgøre et første grundlag for en mere målrettet og systematisk indføring i disse diskursive elementer på de mellemste og højeste undervisningstrin, således at man gennem en højnelse af den metakommunikative bevidsthed kan søge at bibringe de studerende en eksplicit, tillært viden om brugen af gambitter på spansk.

I Pluridicta 5 (1987) opstiller jeg en pragmatisk diskursanalysemodel, hvori indgår en skitse til analyse af gambitter, baseret på Færch/Kaspers (1984) model. I forhold hertil repræsenterer foreliggende analyse en stærkt revideret udgave (se afsnit 3, 3.1 og 3.2).

2. DIALOGENS INTERAKTIONELLE NIVEAU

En forudsætning for at analysere, beskrive og forstå gambitternes funktioner set ud fra et diskursanalytisk perspektiv, er indsigt i det begrebsapparat, der knytter sig til dialogens interaktionelle niveau. (Om dialogens interpersonelle niveau, se afsnit 8). Jeg vil derfor i det følgende redegøre for de nøglebegreber, der, på dette punkt, vil blive anvendt i analysen.

Af disse er 'fase' (eng. phase), 'udveksling' (eng. exchange) og 'interaktionelt træk' (eng. move) hentet fra Edmondson (1981), Edmondson/House (1981) og House (1982a), hvis model er særdeles velegnet til analyse af de interaktionelle strukturer i dagligdags dialoger inden for privatsfæren. Modellen udmærker sig frem for andre ved at være så tilpas nuanceret og fleksibel, at den ubesværet kan rumme de komplekse og forskelligartede strukturer, der karakteriserer denne diskurstype. Dog har jeg modificeret dele af deres undertiden unødigt komplekse og ikke altid præcist definerede begrebsapparat med henblik på at højne dets anvendelighed til det givne formål.

2.1 Dialog

En **dialog** er en interaktiv og interpersonel kommunikationsproces. Som hovedregel opbygges den som en løbende udveksling af såvel verbale dialogbidrag (replikker) som non-verbale, der internt reguleres af to eller flere partnere ('dyader' hhv. 'polyader'), der på skift påtager sig interaktionsrollerne Afsender og Modtager.

I foreliggende analyse, hvis empiriske grundlag er et korpus bestående af dialoger fra drejebøger og dramatekster (se afsnit 3), betragtes dialogen diskursstrukturelt som den største analyseenhed og afgrænses ud fra scene- og/eller personskift.

2.2 Fase

En dialog kan opbygges af tre **faser**:

-indledningsfasen
-kernefasen
-afslutningsfasen

Indlednings- og afslutningsfasen er som oftest af rituel og fatisk karakter. Indledningsfasen bygges op af forskellige **trin** (min term), der typisk indeholder hilsefraser, præsentationsfraser, velkomstfraser og anden dialogintroducerende adfærd i form af small talk.

Afslutningsfasens trin rummer eksempelvis indledende opbrudsfraser, konkluderende og opresumerende bemærkninger til indholdet i kernefasen, taksigelser og afskedsfraser.

I kernefasen er dialogens idé- og indholdsmæssige tyngdepunkt centreret.

2.3 Replik

En **replik** er en dialogpartners verbale bidrag til den igangværende dialog inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af Afsender, har ordet. Således betragtes et non-verbalt dialogbidrag ikke som en replik.

I replikkens interne struktur indgår den mindste, signifikante diskursenhed: det interaktionelle træk. En replik består maksimalt af to interaktionelle træk, hvoraf det første i så fald altid er et responderende og det andet et initierende eller reinitierende træk (se nedenfor).

2.4 Udveksling og interaktionelt træk

En dialogfase opbygges af **udvekslinger**. Der skelnes her mellem flg. typer:

- **overordnede udvekslinger**
- **underordnede udvekslinger**
- **præudvekslinger**
- **præresponderende udvekslinger**

Hvad angår de forskellige former for initiativ og respons inden for udvekslingen, skelnes mellem flg. **interaktionelle træk**:

initierende	- indleder over- og underordnede udvekslinger	
reinitierende	- indleder underordnede udvekslinger	
præinitierende	- indleder præudvekslinger	
præresponderende	- indleder præresponderende udvekslinger	
responderende	- i form af	negativ respons
		positiv respons (med lokal lukning)
		positiv respons (med total lukning)

2.4.1 Overordnede og underordnede udvekslinger

En **overordnet udveksling** defineres her som en emneafgrænset enhed, i hvilken parterne når frem til et endeligt kommunikativt resultat. Efter en overordnet udveksling kan parterne enten gå videre med et nyt dialogemne eller helt afslutte dialogen.

En overordnet udveksling kan bestå af flere sammenkædede, **underordnede udvekslinger**, som udgør udvekslingsinterne delresultater på vejen frem mod det endelige kommunikative mål. Såvel over- som underordnede udvekslinger består minimalt af to dialogbidrag, realiseret af to forskellige parter.

I relation til ovenstående definitioner, har jeg introduceret sondringen 'lokal lukning' og 'total lukning' af en udveksling. Omend Edmondson (1981: 87) erkender, at nogle udvekslinger synes at lukke mere lokalt end andre, tager han ikke konsekvensen af denne iagttagelse med inkorporering af en selvstændig analyseenhed til markering af dette fænomen. Medens en overordnet udveksling således pr. definition lukkes totalt, er en underordnet udveksling karakteriseret ved en foreløbig eller lokal lukning.

Overordnet udveksling bestående af to dialogbidrag:

A	¿Se puede?	**initierende træk**
B	Pasa, Matilde. (6)	**positivt responderende træk (total lukning)**

Overordnet udveksling bestående af tre underordnede:

A	¡Ana!	**initierende træk**
B	(Se para). Sí, tía.	**positivt responderende træk (lokal lukning)**
A	Lo menos que puedes hacer es pedir permiso para levantarte.	**initierende træk**
B	Sí, tía.	**positivt responderende træk (lokal lukning)**
A	¿Puedo ir a ver a Roni?	**initierende træk**
A	Sí, claro que sí. (9)	**positivt responderende træk (total lukning)**

Medens overordnede udvekslinger kun kan indledes med et initierende træk, kan de underordnede udvekslinger indledes med såvel et initierende som et reinitierende træk.

Et **reinitierende træk** definerer jeg som en genåbning af det tidligere initierende træk, hvilket vil sige, at det indholdsmæssigt tager form af en gentagelse, uddybelse eller omformulering af det pågældende dialogemne. Det er derfor altid samme Afsender, der realiserer det initierende og reinitierende træk. Hvis dialogpartneren optræder non-kooperativt i form af et eller flere negativt responderende træk, kan Afsender med et reinitierende træk opnå en insisterende effekt med henblik på at få gennemført sit kommunikative mål.

Jeg gør opmærksom på, at der her er tale om en bredere definition af det reinitierende træk end hos Edmondson/House (1981), og at denne definitionsændring er foretaget med henblik på klarere at kunne skelne mellem reinitierende og negativt responderende træk. Edmondson og House skelner i deres model mellem, om Afsender "re-affirms" eller "re-presents" indholdet i replikken (ibid: 40). I det første tilfælde analyserer de den interaktionelle enhed som et negativt responderende træk og i det andet som et reinitierende. Til illustration heraf opstilles nedenfor deres analyse med mine ændringsforslag ved siden af (A's to negativt responderende træk erstattes af reinitierende).

A	initierende	(invitation)	
B	negativt responderende	(afvisning)	
A	negativt responderende	(overtalelse)	**reinitierende**
B	negativt responderende	(afvisning)	
A	negativt responderende	(overtalelse)	**reinitierende**
B	positivt responderende	(accept)	

2.4.2 Præudvekslinger

Forud for en overordnet udveksling og sammenkædet med denne, kan forekomme en eller flere **præudvekslinger**, der tjener til at bane vejen for Afsenders egentlige kommunikative mål. En præudveksling indledes her pr. defnition af et **præinitierende træk** (hos Edmondson og House af et initierende), der på det indholdsmæssige plan tager form af en forberedende forespørgsel. Det foreløbige kommunikative resultat i form af en respons fra dialogpartneren analyseres i foreliggende model som en 'lokal lukning'. Som det fremgår af eksemplet nedenfor, realiseres det præinitierende træk og den overordnede udvekslings initierende træk af samme Afsender.

A	¿Tienes mucha prisa?	**præinitierende træk**
B	Mucha, no.	**positivt responderende træk (lokal lukning)**
A	Pues si no tienes mucha prisa, te vas a tomar un vaso de limón conmigo.	**initierende træk**
B	(Accepterer) (8)	**positivt responderende træk (total lukning)**

2.4.3 Præresponderende udvekslinger

Indlejret i en overordnet udveksling kan forekomme en eller flere **præresponderende udvekslinger**, der her pr. definition indledes med et **præresponderende træk** (hos Edmondson og House med et initierende).

Med dette træk kan Afsender anmode sin dialogpartner om at gentage, uddybe eller angive årsagen til et sagsforhold, der er fremsat i den forudgående initiering. Ud fra dialogpartnerens supplerende information afgør Afsender, om han vil fremkomme med en positiv eller negativ respons. Bemærk, at en præudveksling lukkes lokalt.

A	¿Te vienes conmigo, Ani?	**initierende træk**
B	¿Donde?	**præresponderende træk**
A	A investigar.	**responderende træk (lokal lukning)**
	Anda, vente conmigo.	**reinitierende træk**
B	De acuerdo. (9)	**positivt responderende træk (total lukning)**

2.5 Replikskifte

Et **replikskifte** indebærer, at de involverede parter på skift gør brug af deres ret eller pligt til at yde et verbalt dialogbidrag. Replikskiftet og dets mekanismer tilegner man sig ubevidst gennem den sproglige opdragelse og erfaring. Medmindre der opstår en konflikt i forbindelse med fordeling af taleretten, er disse mekanismer ikke blandt de elementer i dialogen, man normalt retter opmærksomheden mod. Man kan sige, at de, i modsætning til det handlingsmættede forgrundsplan, der udgør dialogens røde tråd, har baggrundsstatus i dialogen og derfor kun registreres intuitivt (Berg Sørensen 1988: 15-16).

Lige så problemfrit replikskiftet, under normale omstændigheder, administreres af parterne i en dialog, lige så problemfyldt er det for konversations- og diskursanalytikere teoretisk at kortlægge og forklare de strukturelle principper bag dette konversationelle fænomen. Selv om mange undersøgelser har fokuseret på sekvensering af dialoger, er der hidtil kun udarbejdet to egentlige modeller, som her kort skal omtales.

Begge tager udgangspunkt i det konfliktfrie replikskifte, med ingen eller kun et minimum af simultane replikker og pauser; men modellerne er forskellige, hvad angår deres forklaringer på de bagvedliggende, funktionelle elementer. De amerikanske etnometodologer (Sacks/Schegloff/Jefferson: 1974) mener, at der bag den observerbare regelmæssighed i interaktiv adfærd ligger et fundamentalt regelsæt eller en norm, som dialogpartnerne ubevidst respekterer i deres fælles administration af replikskiftet. Måden, hvorpå replikskiftet administreres i en given dialog, er ganske vist situationsbestemt - f.eks. vil en dialog inden for institutionelle rammer følge et mere forudsigeligt mønster end en dialog inden for privatsfæren - men til trods for sådanne kontekstbundne variationer er de fundamentale principper, etnometodologerne har formuleret, utvivlsomt den altdominerende norm i de fleste kulturer.

Stærkt forenklet forholder det sig ifølge Sacks et al. således, at parterne i en dialog identificerer visse syntaktisk, semantisk og prosodisk afgrænsede diskursenheder som potentielt afsluttede replikker og punktet herefter som et såkaldt overgangsrelevant sted, efter hvilket den næste replik kan initieres. Ud fra forskellige teknikker for selektion af næstetaleren, får parterne således lokalt, dvs. replik for replik, "forhandlet" sig frem til en fordeling af taleretten på en sådan måde, at simultane replikker (hvor både A og B tager Afsenderrollen) og lange pauser (hvor både A og B tager Modtagerrollen) stort set undgås.

Hos Duncan (1972, 1973), Duncan/Niederehe (1974) og Duncan/Fiske (1977), der repræsenterer en mere socialpsykologisk linie inden for den amerikanske konversationsanalyse end etnometodologerne, forklares replikskiftet udelukkende ud fra de signaler af paralingvistisk, kinetisk og verbal karakter, parterne gør brug af i replikskifteprocessen. Deres hypotese er, at talerskiftet er afhængigt og styret af disse signaler.

Imidlertid synes ingen af modellerne alene at kunne danne udgangspunkt for en teoretisk beskrivelse af principperne og de formale strukturer bag replikskiftet. For nærmere kritik af

modellerne henvises til Edmondson (1981: 38 ff), Levinson (1983: 296 ff), Haslett (1987) og Berg Sørensen (1988: 17 ff). I praksis kan der næppe være nogen tvivl om, at de to modeller sameksisterer, således at regelsættet og signalerne, der er socialt og kulturelt betingede og anvendes med forskellige kontekstbestemte funktioner, på en eller anden vis komplementerer hinanden og understøtter dialogpartnerne i samarbejdet omkring administrationen af replikskiftet.

3. INTRODUKTION TIL ANALYSEMODELLEN

Fokuserer man som her udelukkende på signaler af verbal og vokal karakter, viser en gennemgang af andre undersøgelser på området, at der, afhængigt af den enkelte forskers videnskabelige indfaldsvinkel, er blevet udarbejdet ret forskelligartede modeller til analyse og klassificering af disse dialogtypiske elementer, der bl.a. hos Beneke (1975), Keller (1981), Edmondson (1977, 1981) og Edmondson/House (1981) benævnes 'gambitter'. Da det her vil føre for vidt at redegøre for modellernes forskelle og ligheder, skal henvises til Kasper (1981: 234-243) for en gennemgang.

Det primære udgangspunkt for foreliggende analyse er Færch/Kasper (1984), hvis analysemodel udmærker sig ved at være den bedst differentierede af de eksisterende. De overtager termen 'gambit' og opnår gennem en viderebearbejdelse af Edmondsons model en klarere afgrænsning af signalernes funktion og dermed den hidtil mest entydige definition af gambitbegrebet (se. p. 1).

Hvor Edmondsons overordnede klassificering er baseret på gambitternes referenceretning (bagudrettet - intern - fremadrettet), foretager Færch/Kasper en sammenkædning mellem de enkelte gambitkategorier og deres replikskifteregulerende og kohærensskabende funktioner (kohærens mellem replikker kalder de 'Afsender-Modtager-kohærens', og replikintern kohærens benævnes 'Afsender-kohærens'). På dette grundlag når de frem til flg. klassificeringsmuligheder (ibid: 73):

Replikskifteregulering	gambit-kategori	Kohærens
- baggrundssignalering (uptaking)	-------	Afsender - Modtager
- overtagelse af taleretten (turntaking)	-------	Afsender - Modtager
- fortsættelse af taleretten (turnkeeping)	-------	Afsender
overdragelse af taleretten (turngiving)	-------	Afsender - Modtager
- overgangsmarkering (marking)	-------	Afsender - Modtager Afsender

Et sekundært udgangspunkt for mine analyser er Feldmann (1984), der repræsenterer det første, og hidtil eneste, forsøg på at beskrive anvendelsen af spanske gambitter ud fra et diskursanalytisk perspektiv.

BEST COPY AVAILABLE

Til grund for sin analyse lægger Feldmann Edmondsons (1977, 1981) gambittypologi, (med inkorporering af Færch/Kaspers 'marking'-klasse). Dette valg begrundes med, at Edmondsons model tillader inkorporering af sproglige elementer med såvel diskursstrukturerende som interpersonelle funktioner. Argumentationen kan undre, fordi forskningen inden for området netop tenderer imod en klarere distinktion mellem diskursens interaktionelle og interpersonelle niveau, en tendens som Færch/Kasper understøtter ved ikke at inddrage de såkaldte modalitetsmarkører i deres gambitanalyse. (Se afsnit 8).

Ud fra gambitternes referenceretning, der, som tidligere nævnt, er Edmondsons overordnede klassificeringskriterium, anvender Feldmann en deduktiv metode i sin analyse. Dette giver hende i flere tilfælde problemer med at få indpasset visse spanske gambitrealisationer i Edmondsons engelsksprogede typologi og resulterer undertiden i noget uoverskuelige og usystematiske beskrivelser af de enkelte gambittyper. Dette kunne være undgået ved en induktiv fremgangsmåde og gennem oprettelse af sprogspecifikke kategorier.

Med de nævnte forbehold in mente, udmunder Feldmanns analyse imidlertid i en grundig og detaljeret beskrivelse af et pænt udvalg af spanske gambitforekomster og har i flere tilfælde kunnet udgøre et nyttigt sammenligningsgrundlag for mine egne analyser.

Det empiriske grundlag for foreliggende undersøgelse er dialoger fra såkaldte **brugstekster** (Nøjgaard 1975). Herved forstås drejebøger og dramatekster produceret med henblik på henholdsvis filmatisering og opførelse. (Se fortegnelse over anvendt materiale i afsnit 11). Sådanne brugstekster, foruden narrative tekster indeholdende megen dialog, vinder større og større indpas som empirisk materiale i undersøgelser af almensproglig diskurs, og for videre læsning om dette emne kan henvises til Burton (1980), Betten (1983) og Bülow Möller (1986).

Regiebemærkningernes eksplicitering af paralingvistiske og kinetiske elementer varierer meget, og derfor bør en undersøgelse, der inddrager disse diskurselementer, medtage både lyd- og billedsiden. Til det konkrete formål, en **kvalitativ** analyse af de rent verbale og vokale signaler, der knytter sig til diskurskohærens og regulering af replikskiftet, har tekstsiden imidlertid vist sig at være fyldestgørende som empirisk materiale.

Selve analysen påbegyndte jeg med udgangspunkt i Færch/Kaspers model, hvis overordnede klassifikationskriterium er gambitternes replikskifteregulerende funktioner.

Med denne fremgangsmåde fik jeg imidlertid problemer med bl.a. placering af de replikinterne appelsignaler (afsnit 5.3), som ikke har nogen funktion, hvad angår taleretten, men primært tjener til at appellere til Modtager om fortsat opmærksomhed. Endvidere viste det sig, at en given replikskifteregulerende funktion ikke automatisk kan sammenkobles med en kohærensskabende funktion, således som Færch/Kaspers skematiske opstilling indicerer. Eksempelvis har de dialogåbnende gambitter (afsnit 4.4) ikke noget forudgående dialogbidrag at skabe kohærens til, men signalerer udelukkende, at Afsender nu tager ordet for at indlede en

dialog. Endelig kan man stille spørgsmålstegn ved, om gambitter med baggrundssignalerende funktion ('uptaking') kan siges at skabe kohærens mellem Afsenders og Modtagers dialogbidrag. Færch/Kasper (1984: 71) fremfører, at kohærens skabes mellem dialogbidrag ('turns') eller mellem interaktionelle træk ('moves'), men da gambitter ifølge forfatternes egen definition ikke i sig selv kan udgøre hverken et dialogbidrag eller et interaktionelt træk, mener jeg på denne baggrund ikke, at der kan være tale om en egentlig kohærensskabende funktion mellem et baggrundssignal og en replik. (Jf. definition af gambitter i extraposition næste side).

I stedet for gambitternes replikskifteregulerende funktioner har jeg som et mere entydigt og enkelt *klassifikationskriterium valgt at tage udgangspunkt i* **gambitternes placering i relation til replikken** og skelner i foreliggende model mellem fire overordnede gambitklasser:

gambitter i præposition
- **intraposition**
- **postposition**
- **extraposition**

Efter denne første, overordnede klassificering har jeg på basis af en induktiv metode oprettet såvel universelle som sprogspecifikke over- og underordnede kategorier med replikskifteregulerende og/eller kohærensskabende funktioner. Bemærk, at nogle gambitkategorier og -typer er multifunktionelle.

3.1 Præsentation af modellen

- ***gambitter i præposition***

  neutral feedback
  adversativ feedback
  ekspressiv feedback
  dialogåbning
  initiativ
  respons
  skift
  brud

  På et overgangsrelevant sted sker der et skift i interaktionsrollerne ved, at Modtager signalerer, at han nu tager ordet og dermed påtager sig Afsenderrollen.
  De præpositionelle gambitter kan skabe kohærens mellem to dialogbidrag, stærkest som indledere til responderende træk, svagest i initierende. I de dialogåbnende replikker, med manglende referencemulighed til en forudgående replik, er gambitternes kohærensskabende funktion helt bortfaldet, og de fungerer udelukkende som opmærksomheds- og kaldesignaler ved dialogens start.

- ***gambitter i intraposition***

  skift
  dialogfyld
  appel

  Disse gambitters primære funktion er at skabe replikintern kohærens samt at signalere, at Afsender ønsker at beholde taleretten. Til dette formål anvendes skiftesignaler, der skal sikre en glidende overgang mellem forskellige faser, dialogemner og -trin. Endvidere anvendes fyldeord og tøvesignaler med henblik på at skabe et så ubrudt og flydende dialogbidrag som muligt, uden for mange og for lange pauser.
  En sekundær funktion varetages af appelsignaler og visse fyldeord, hvormed Afsender søger at fastholde Modtagers opmærksomhed og engagement i det igangværende dialogbidrag.

- ***gambitter i postposition***

  appel

  Den eneste gambitkategori, der forefindes i denne position er appelsignalerne, hvormed Afsender på samme tid afgiver taleretten og fremkalder en kommunikativ reaktion fra dialogpartneren. Der skabes kohærens mellem de to dialogbidrag.

- ***gambitter i extraposition***

  neutral feedback
  ekspressiv feedback

  Gambitter i denne position har udelukkende en kommunikativ støttefunktion og skal ikke forveksles med hverken en replik eller et interaktionelt træk, som er karakteriseret ved deres medvirken til at bringe en dialog frem til et kommunikativt resultat. Med baggrundssignalerne tilkendegiver Modtager i sin egenskab af opmærksom og aktiv lytter, at han følger med i Afsenders dialogbidrag, uden at gøre krav på taleretten. Denne baggrundssignalering udgør et væsentlig element i en dialogisk proces, idet den interaktive og interpersonelle dimension, der netop karakteriserer en dialog, ville bortfalde uden disse signaler og Afsenders bidrag virke monologisk.

3.2 Gambittypologi

PRÆPOSITION

4.1 Neutral feedback

a.
ah
bueno
sí
ya

b.
ah, claro
ah, sí
ah, eso es
claro
claro, hombre
claro que sí
desde luego
es cierto
eso es
es verdad
evidentemente
lo comprendo
por supuesto
naturalmente
sí, eso sí
sí, sí
tienes razón
¿verdad que sí?

c.
lo sabía
me lo figuraba
ya decía yo
ya lo creo
ya lo sé
ya me acuerdo

4.2 Adversativ feedback

bueno
bueno, pero
bueno, pues
bueno, ya, pero
claro pero
de acuerdo, pero
pues
sí, pero
ya, pero

4.3 Ekspressiv feedback

pero, bueno
pero + vokativ
interjektioner
vokativer

4.4 Dialogåbning

eh
oye
qué

4.5 Initiativ

a.
pues

b.
bueno, pues
pues

c.
bueno
bueno, pues
en fin

d.
es que
el caso es que
la verdad es que
lo que ocurre es que
lo que pasa es que

e.
o sea que

f.
a ver
escucha/e
figúrese
fíjate
mira
mire usted
¿sabes?
¿se da cuenta?
¿se figura usted?
vamos a ver
verás

4.6 Respons

bueno
bueno, pues
eh
el caso es que
es que
hum
la verdad es que
lo que ocurre es que
lo que pasa es que
mira
mire usted
pues
vamos a ver

4.7 Skift

a.
ah, por cierto
ah, se me olvidaba
ah, una cosa
a propósito
a ver
bueno
cambiando de tema
hablando de otra cosa
mira
oye
para hablar de otra cosa
por cierto
¿sabes?
¿sabe usted?
vamos a ver
volviendo a lo de antes

b.
bueno
bueno, pues
entonces
pues

4.8 Brud

basta
bien
bueno
bueno, pues
está bien
pues
ya está bien

INTRAPOSITION

5.1 Skift

a.
ah
ah, una cosa
ah, oye
a ver
bueno
mira
oye/oiga
por cierto
vamos a ver

b.
bueno
bueno, pues
entonces
pues

5.2 Dialogfyld

a.
bueno, pues

b.
bueno
digo
es decir
mejor dicho
quiero decir
vamos

c.
bueno
en fin
o sea que
total que

d.
el caso es que
es que
la verdad es que
lo que ocurre es que
lo que pasa es que

e.
escucha/e
figúrate
fíjate
fíjese
mira
mira usted
ya te imaginas
ya ves
ya ve usted

f.
bueno
cómo lo diría
digamos
eh
humm
no sé
no sé cómo decirte
pues

5.3 Appel

¿comprendes?
¿eh?
¿entiendes?
¿no?
¿no crees?
¿no le/te parece?
¿sabes?
¿sabes lo que te digo?
¿sabe usted?
¿se entera?
¿te enteras?
¿usted comprende?
¿verdad?

POSTPOSITION

6.1 Appel

¿de acuerdo?
¿eh?
¿entiendes?
¿hun?
¿no?
¿no crees?
¿no es cierto?
¿no es verdad?
¿no le/te parece?
¿o no?
¿sabes?
¿te das cuenta?
¿vale?
¿verdad?

EXTRAPOSITION

7.1 Neutral feedback

ah
ah, sí
claro
claro, pues
claro que sí
desde luego
exactamente
hum
lo comprendo
muy bien
sí
sí, sí
sí, es verdad
sí, te entiendo
sí, ya
sí, ya lo sé
¿verdad que sí?
ya
ya entiendo
ya, ya

7.2 Ekspressiv feedback

bah
caramba
coño
dios mío
dios santo
jesús
joder
madre mía
no me diagas
pchss
qué barbaridad
qué lata
uff
vaya
virgen santa

4. PRÆPOSITIONELLE GAMBITTER

4.1 Neutral feedback

Nedenstående feedback-signaler har en neutral, bagudrettet reference til forudgående replik. Afsender signalerer registrering af, enighed i eller forhåndskendskab til indholdet i dialogpartnerens replik. Signalerne indleder initierende og (positivt) responderende træk.

a. **ah**
bueno
sí
ya

Afsender signalerer, at han har registreret indholdet i den forudgående replik og accepterer det som værende relevant for den igangværende dialog.

A Pues he venido porque Paca, la sobrina de la portera, también me arregla a mí el piso.
B **Ah**. No me había dicho una palabra. (5)

*

b. **ah, claro**
ah, sí
ah, eso sí
claro
claro, hombre
claro que sí
desde luego
es cierto
eso es
es verdad
evidentemente
lo comprendo
por supuesto
naturalmente
sí, eso sí
sí, sí
tienes razón
¿verdad que sí?

Afsender signalerer enighed i og forståelse for indholdet i den forudgående replik.

A ¡Pobrecillo!
B No hay por qué compadecerle.
A **Tienes razón**. El peor trago es para vosotros.
B Tampoco hay que compedecernos a nosotros.
A **Claro,** en realidad nadie tiene la culpa de lo que ha hecho tu hijo. (6)

*

c. **lo sabía**
me lo figuraba
ya decía yo
ya lo creo
ya lo sé
ya me acuerdo

Afsender signalerer forhåndskendskab til eller genkendelse af indholdet i den forudgående replik.

A He dejado a mi marido.
B **Ya lo sé**. Su marido me llamó anoche e intentó responsabilizarme de que usted le hubiera dejado. (10)

4.2 Adversativ feedback

Som indleder til negativt responderende eller reinitierende træk, kan feedback-signaler have en adversativ funktion, der kommer mere eller mindre eksplicit til udtryk, afhængigt af konteksten. Adversativitetsgraden varierer fra et svagt forbehold over for indholdet i dialogpartnerens forudgående replik til afvisning af hans kommunikative intentioner.

Realisationerne 'bueno/claro/sí/ya + pero' og lign. rummer eksplicit et dobbelt betydningsindhold. Med det første element anerkender Afsender det forudgående bidrag som værende relevant for den igangværende dialog, medens adversativiteten kommer til udtryk i det andet element.

bueno
bueno, pero
bueno, pues
bueno, ya, pero
claro, pero
de acuerdo, pero
pues*
sí, pero
ya, pero

A Algún día se nos acabará el dinero, ¿no?
B **Bueno, pero** nos mandarán más. (7)

*

A Tu sabes que mi colegio es muy de derechas.
B **Bueno** ... Es un colegio normal. No es de curas.
A **Ya, pero** es de derechas. (4)

*

A Perdón, Manolita. El otro día no supe lo que decía.
B **Pues** yo lo entendí muy bien.
A **Bueno** ... Si lo piensas ..., eso, al fin y al cabo, no quiere decir nada.
B ¿Ah, no?
A Quiere decir sólo que uno está enfadado. Y yo estaba enfadado.
B **Pues** yo también lo estoy ahora. (4)

*

A No tiene dinero, ¿verdad?
B Desde hace mucho tiempo.
A Ni posibilidades de encontrarlo.
B Yo no diría eso.
A ¡**Pues** yo sí lo digo! (7)

* I sin egenskab af konsekutiv partikel analyseres 'pues' ikke som gambit, men henregnes til de sproglige midler af syntaktisk og semantisk karakter, der bidrager til at sikre diskurskohæsionen mellem sætninger (konnektorer).
Det samme gælder for 'entonces' i senere afsnit.

4.3 Ekspressiv feedback

Med denne feedback-type, der har ekspressiv funktion, signalerer Afsender en emotionel reaktion på indholdet i dialogpartnerens forudgående replik.

Disse signaler repræsenterer den mest omfattende gambitkategori, med mange forskellige realisationer, der hver især rummer et meget vidt betydningsspektrum. Dette betydningsspektrum har jeg, for overskuelighedens skyld, valgt at gengive i stikordsform med nøgleord for pågældende realisation, sammenstykket fra M.M. (María Moliner: 1966), W.B. (Werner Beinhauer: 1968) og J.M. (Jaime Martín: 1974).

Af pladshensyn er det selvsagt kun et lille udsnit af de reelt forekommende realisationer, jeg her kan medtage og desværre kun illustreret med et sparsomt eksempelmateriale.

ah
admiración, alegría, bienestar, dolor, ira, pena, sorpresa, susto, tristeza (W.B., M.M.)

A ¿Por qué no tienes confianza en mí?
B ¡**Ah**, qué cosas se te ocurren, mujer! (1)

*

ah, claro
ah, sí
"Su empleo específico es para mostrar el que habla que acaba de caer en la cuenta de cierta cosa". (M.M.)

A ¿No le echas apio?
B ¡**Ah, sí**! Trae. (10)

*

ay
alegría, bienestar, desagrado, dolor, sobresalto, susto. (W.B., M.M.)

A Si no se cargan a ese don Alejandro un día de estos ...
B ¡**Ay**, papá, te pareces a mamá! (4)

*

bah
desdén, desprecio, incredulidad, rechazo (W.B., M.M.)

A A los cincuenta y dos años una mujer ...
B ¡**Bah**, deja de preocuparte! (8)

*

caray
asombro, disgusto, enfado, miedo, protesta, sorpresa, susto. (W.B., J.M.)

A Un muchacho tan joven embarcado en una aventura tan interesante.
B ¡Elisa!
A ¡**Caray**! Todo lo que digo está mal. (6)

huy
asombro, desagrado, extrañeza, sorpresa. (W.B., M.M.)

A ¿No quiere una copa? Un coñac le sentirá bien.
B ¡**Huy**, no me gusta el coñac! ¿No tiene Pipermint? (5)

*

jolín
admiración, enfado, fastidio, sorpresa. (J.M.)

A ¿Lo puedo ver ya?
B Un momento, un momento. No seas impaciente.
A ¡**Jolín**, has dicho cinco minutos! (12)

pero, bueno
pero + vokativ
disgusto, enojo, indignación, reconvención, sorpresa. (W.B., M.M.)

A Quiero acostarme contigo.
B ¡**Pero, hombre**! ... No pretenderás que lo hagamos aquí, en la cocina y con mi marido y tu novia en la habitación de al lado. (10)

*

uf(f)
cansancio, fastidio, repugnancia, sofocación. (M.M.)

A Hace mucho calor, ¿eh?
B ¡**Uf**! Como sigamos así, nos vamos a asfixiar. (8)

*

vaya
compasión, desagrado, desengaño, desilusión, disgusto, fastidio, protesta, queja, simpatía, sorpresa. (M.M.)

A Creo que me he enamorado de Laura.
B ¡**Vaya, vaya**! ... No hace falta que me aclares que ella te corresponde. (10)

*

vokativer:
chico
chica
hijo
hija
hombre
mujer

- exclamaciones en lenguaje familiar
- en situaciones afectivas (W.B.)

A A mí las películas de guerra no me gustan nada.
B ¡**Hombre**! ¡Que no se diga! A punto de ascender a general, y no te gustan las de guerra. (10)

*

A Me fastidia dejar a Lola en Cuenca cada vez que vengo a Madrid.
B ¡**Hijo**! Parecéis Hansel y Gretel. Lo que deberías hacer es dejarte de hermanitas y casarte de una vez. (10)

ANDRE:

ah, Dios
anda
ay, madre
bueno, bueno
caramba
madre de mi alma
madre mía
maldita sea
muy bien
no me digas
oh
oye, oye
por Dios
psche
puff
vaya por Dios
qué asco
qué barbaridad
qué disgusto
qué envidia
qué locura
qué pena
qué risa
qué va
carajo
coño
joder
leche
mierda

4.4 Dialogåbning

Med et dialogåbnende signal tager Afsender ordet ved dialogens start. Det skal understreges, at der er tale om dialoger, der åbnes direkte, uden forudgående indledningsfase.

a. **eh**
oye

Fungerer som dialoginitierende opmærksomheds- og kaldesignal

A ¡**Eh**, tú, despierta! ¡Vamos, guapa! Si vamos a mi pueblo, no voy a presentarme con una tía vestida de loca.
B ¿Qué dices! ¿Estás loco? (12)

b. **¿qué?**

Fungerer som åbningssignal før et dialoginitierende spørgsmål.

A **¿Qué?** ... ¿no te diviertes?
B Mierda ... estoy fatal.
A No tienes buena cara. (12)

4.5 Initiativ

Med et initiativsignal tager Afsender ordet i en igangværende dialog inden for kernefasen. Signalerne indleder dels initierende træk i en hovedudveksling efter en eller flere forudgående præudvekslinger, dels reinitierende træk.

a. **pues**

Indleder reinitierende træk, i hvilke det aktuelle dialogemne genoptages og uddybes, eller nye indfald og ideer i relation hertil introduceres.

A Fíjate el brillo que le he sacado a este tenedor. ¿Tú crees que una mujer es capaz de sacarle tanto brillo a un tenedor?
B No sé qué decirte ...
A **Pues** no sería capaz ninguna. Están siempre pensando en otra cosa y no ponen atención en nada.
B No sé en qué van a estar pensando cuando limpian un tenedor.
A **Pues** en cualquier cosa, menos en el tenedor. (5)

b. **bueno, pues**
pues

Indleder det initierende træk til hovedudvekslingen efter en eller flere forudgående præudvekslinger, med hvilke Afsender trinvis arbejder sig frem mod sagens kerne. 'Bueno, pues' synes i denne position primært at indlede replikker med et fortællende og berettende indhold.

A ¿Estás casado?
B No.
A Yo sí.
B Ya lo sé.
A Entonces tendrás una novia o algo así.
B Algo así.
A **Pues** para estar comprometido, te diré que miras mucho a las mujeres de tu clase. (10)

*

A ¿Se acuerda usted del día que se liaron a tiros la casa, porque en el escaparate había estatuas de santos?
B ¿Cómo no me voy a acordar, mujer? Si por poco nos matan a todos.
A **Bueno, pues** desde el día siguiente no se le ha visto más al casero. Fue de visita a casa de un amigo y no ha vuelto. (4)

*

c. **bueno**
bueno, pues
en fin

Indleder et initierende eller reinitierende træk i en hovedudvekslings sidste dialogtrin og markerer dermed afslutningen på det igangværende dialogemne. 'Bueno' og 'bueno, pues' har et afsluttende betydningsindhold, medens 'en fin' er mere konkluderende og opresumerende.

A ¿No ha venido más?
B ¿Nada más de qué?
A ¿Que si nos han mandado más dinero?
B No.
A **Bueno**, avísame cuando llegue.
B (Accept). (7)

*

A ¡Nueve años!
B Que lo mismo pueden ser ocho que pueden ser diez.
A ¿Y dos no pueden ser?
B Mujer, dos es mucho pedir.
A **En fin**, he esperado veintiún años, ¡qué más da esperar nueve más! (7)

*

d. **es que**
el caso es que
la verdad es que
lo que ocurre es que
lo que pasa es que

Fungerer som indholdsorienterede signaler med en foregribende og eksplicitterende funktion i forhold til emnet i den aktuelle replik. Indleder initierende og reinitierende træk.

A Sin embargo hay muchas mujeres que están enamoradas de él.
B Estarán chaladas. Yo no le encuentro nada de particular.
A Yo tampoco.
B **Es que** abundan mujeres tontas que este tipo de hombres les encanta. (5)

d. (fortsat)
I præresponderende træk kan 'es que' tilføje spørgsmålet en grad af undren eller tvivl.

A Pero, ¿a tí de verdad te interesa la jardenería?
B ¿**Es que** no se me nota?
A No. Al menos yo no lo noto. (10)

*

e. **o sea que**

Indleder Afsenders udlægning af det aktuelle dialogemne. Kan have et konkluderende eller opresumerende betydningsindhold. Indleder reinitierende træk.

A No me digas que te has comprado una camisa ...
B Me la han regalado.
A ¿Quién?
B Una alumna.
A **O sea que** una alumna te regala una camisa y tú me lo cuentas como si fuera lo más natural del mundo. (10)

*

f. **a ver**
escucha
escuche
figúrese
fíjate
mira
mire usted
¿sabes?
¿se da cuenta?
¿se figura usted?
vamos a ver
verás

Signaler med emfatisk værdi, hvormed Afsender påkalder sig Modtagers opmærksomhed i forbindelse med, at han tager ordet. Indleder initierende og reinitierende træk.

A En Galerías de aquí, de Arapilas, están más baratas las cosas que en Galerías Preciados del centro.
B A mí me gustan más estas Galerías que las del centro.
A **Mire usted**, ahí en Galerías Preciados hay una cuna muy bonita, de ese tamaño, de ese aspecto, sólo que el dibujo en verde ... ¡Seis mil quinientas! (Criado de Val)

4.6 Respons

Responssignalerne indleder responderende træk efter en anmodning om et verbalt dialogbidrag i det initierende træk.

Gambitterne fungerer her som fyldeord og tøvesignaler med henblik på at sikre kohærensen mellem replikker og vinde tid til planlægning af svarprocessen.

Karakteristisk for 'pues' som kohærensskabende gambit er, at den ofte indleder korte, ritualiserede svar af typen: pues sí, pues no, pues nada, pues claro, pues no sé.

Bortset herfra, synes 'bueno', 'bueno, pues' og 'pues' at have identiske funktioner i responderende træk.

bueno
bueno, pues
eh
el caso es que
es que
hum
la verdad es que
lo que ocurre es que
lo que pasa es que
mira
mire usted
pues
vamos a ver

A Ya me contarás qué es lo de la orquídea y qué coño tienes tú que contar de mí en una clase de Botánica.
B **Bueno**, en realidad, la compré para ti y aproveché para explicar unas cosas en clase. (10)

*

A ¿Tú escribes poesía?
B **Bueno** ... Las escribo muy mal, pero me gusta escribirlas. (4)

*

A Rosa, ¿cuándo voy a hacer la primera comunión?
B **Pues** no lo sé. Aún es muy pronto. Te faltan un par de años, ¿eh? (9)

*

A ¿Y cómo se llama la cosa?
B **Eh** ... "La política del hombre-lobo". (11)

*

A ¿Vas a menudo al psicólogo?
B **Mira**, hay épocas en que me siento muy deprimida y me castigo mucho. Pero como no quiero dar el coñazo a mis amigos, prefiero ir al psicólogo para que aguante mi rollo. (10)

4.7 Skift

a. Nedenstående skiftesignaler forekommer i initierende træk ved overgangen fra én hovedudveksling til en anden, hvorved der markeres et faseinternt emneskift.

ah, por cierto
ah, se me olvidaba decirte que
ah, una cosa
a propósito
a ver
bueno
cambiando de tema
hablando de otra cosa
mira
oye
para hablar de otra cosa
por cierto
¿sabes?
¿sabe usted?
vamos a ver
volviendo a lo de antes

A Pues usted no puede quejarse, doña Dolores, que nosotros andamos peor. Yo, la verdad, me veo y me deseo para dar de comer a estos hijos.
B **Ah, por cierto**, ya le he dicho a mi marido lo de su chico.
A No sabe cuánto se lo agradezco. (4)

•

A En cuanto venga la señorita Matilde, prepara el café. Haz bastante por si viene alguien a felicitar al señor.
B Bueno.
A **Mira**, te vas a llevar el brasero a la cocina y a mí me enciendes el eléctrico. (6)

•

A (·) Y además yo, como ahora estamos más desahogados, si quiero, en vez de Magisterio, cuando acabe el bachillerato, puedo entrar en la Escuela de Ingenieros, que es lo que de verdad me gusta.
B **Oye**, ¿y Florentina, vuestra criada?
A La pobre está deshecha. (4)

b. En anden type skiftesignaler forekommer i initierende træk ved overgangen fra ét dialogtrin til et andet inden for indlednings- og afslutningsfasen eller ved overgangen fra én fase til en anden, dvs. fra indlednings- til kernefasen eller fra kerne- til afslutningsfasen.

bueno
bueno, pues
entonces
pues

Eksempler på markering af overgang mellem 2. og 3. trin i indledningsfasen.

A Hola.
B Hola
A Tardabas en abrir.
B Estaba en la cocina.
A ¿Limpieza general?
B No. Bebiendo agua del grifo.
A **Bueno**, ¿y qué hay?
B Ya ves ... ¿Y tú?
A Igual. (5)

*

A Hola, Genoveva.
B Hola, Pablo.
A Te presento a mi amigo Luis.
B Tanto gusto.
A **Pues** sentaros.
(De sætter sig). (8)

*

Markering af overgangen mellem kerne- og afslutningsfase. Eksemplerne illustrerer typiske realisationer af 1. dialogtrin ("opbrud") i afslutningsfasen.

- **Bueno**, me voy
- **Bueno**, yo creo que debo irme.
- **Bueno**, yo tengo que marcharme.
- **Bueno, pues** yo tengo un poco de prisa.
- **Entonces** me voy ... Tengo una cita.

*

Eksempler på markering af overgang mellem næstsidste og sidste dialogtrin i afslutningsfasen.

- **Bueno, pues** adiós y suerte.
- **Bueno, pues** adiós ... Que te mejores.

4.8 Brud

Brudsignaler indleder replikker, hvormed Afsender blokerer for en videreførelse af dialogen omkring et givent emne. Dette kan manifestere sig

- som en egentlig afbrydelse, hvor Afsender tager ordet uden for et overgangsrelevant sted og derved søger at hindre dialogpartneren i at fuldføre sit dialogbidrag
- som en direkte opfordring til at afslutte videre dialog omkring et emne
- eller som en indirekte affærdigelse ved at undlade en konkret respons på dialogpartnerens forudgående bidrag.

basta
bien
bueno
bueno, pues ...
está bien
pues
ya está bien

- afbrydelse i kombination med direkte opfordring

A Yo, don Alfredo, lo he hecho con mi buena intención. Comprenderá usted que a mi su cucaracha ...
B ¡**Bueno, ya está bien**! No se hable más del asunto. (5)

•

- afbrydelse

A ¿Y ese cenicero?
B Déjelo donde está.
A Otras veces me dice usted ...
B ¡**Pues** hoy le digo lo contrario, demonio! (5)

•

- direkte opfordring

A ¿Cómo voy a presumir de lo que no soy? Este ha sido un caso excepcional, Alfredo ... ¡Pero, vamos, decirle tú a una chica que la vas a llevar a Palma de Mallora!
B **Bien**, acabemos ... ¿Entonces vienes por los retratos? (5)

•

- indirekte affærdigelse

A No entiendo nada. Si a mí Javier no me ha llamado jamás ...
B **Bueno**, es igual. (10)

5. INTRAPOSITIONELLE GAMBITTER

5.1 Skift

a. Medens markering af faseinternt emneskift for de præpositionelle gambitters vedkommende sker mellem to interaktionelle træk realiseret af hver sin dialogpartner (afsnit 4.7), sker samme markering for de intrapositionelle gambitters vedkommende mellem to på hinanden følgende replikinterne træk, tilhørende hver sin udveksling og realiseret af samme Afsender. Det første interaktionelle træk er altid responderende, det andet initierende.

ah
ah, otra cosa
ah, oye
a ver
bueno
mira
oiga/oye
por cierto
vamos a ver

A De sobra sabe tu marido que no soy rival de altura. Otros habrá ...
B Porque tú no me haces caso. **Bueno**, cuéntame: ¿qué tal con Julio?
A Muy bien. (10)

*

A Por si se te ha olvidado, te recordaré que ya me diste unas calabazas así de grandes.
B No exageres.
A Bueno, más pequeñitas. **Vamos a ver**, ¿qué te pasa?
B Estoy harta, Luis. Me aburro a morir con Fernando. (10)

b. Intrapositionelle skiftesignaler markerer endvidere overgangen fra én fase til en anden eller overgangen fra ét dialogtrin til et andet inden for indlednings- og afslutningsfasen. Placeringen er den samme som under punkt a.

bueno
bueno, pues
entonces
pues

Med det første eksempel illustreres overgangen mellem kerne- og afslutningsfasen. Med det andet overgangen mellem første og sidste dialogtrin i afslutningsfasen.

A Yo te ayudaré. Para eso estamos las amigas.
B Gracias, Concha ... Además está Julio.
A Claro. **Bueno**, voy a ir recogiendo. Tengo un montón de cosas que hacer. (10)

*

A ¡Huy! Se me hace tarde para el rosario. **Bueno**, hasta mañana. Y enhorabuena otra vez, primo. (6)

5.2 Dialogfyld

I denne kategori indbefattes fyldeord og tøvesignaler, som Afsender anvender replikinternt med henblik på at vinde tid i produktionsprocessen og undgå pauser. Samtidig signaleres, at Afsender ønsker at beholde taleretten.

a. **bueno, pues**

Fungerer som fyldeord i længere dialogbidrag med et fortællende og beretttende indhold.

A (-) Resulta que el general ese, que era el jefe de gobierno, estaba casado con una tía buenísima, una rubia como del tipo sueco, fenomenal. Y uno de los de la pandilla de los franceses tenía un ligue con otra rubia que se le parecía un montón. **Bueno, pues** le convencimos para que se la trajera para allá. Cuando llegó la liamos con el plan y la tía tragó. (12)

•

b. **bueno**
digo
es decir
mejor dicho
quiero decir
vamos

Fyldeord, der anvendes til selvkorrektion og omformulering af det førud sagte.

A Martín ha hecho cosas muy sonadas, de las que salen en los periódicos. Cosas que nunca se sabrán ... Espionaje ... terrorismo, **bueno**, cosas que parecían terrorismo, ya sabes, o **bueno**, no sé si lo sabes ... a veces pareces tan crío, tan, tan ... (12)

•

A ¿No sabes lo que es el Socorro Rojo?
B Sí, hombre. **Vamos**, creo que sí, que lo sé. Es una asociación para ayuda a los presos, a los perseguidos ... (4)

•

c. **bueno**
en fin
o sea que
total que

Fyldeord med et afsluttende, opresumerende eller konkluderende betydningsindhold.

A No me aburro. Soy profundamente insegura. Y cuando me dió la depresión, no supe pararla. Caí en picado. Concha me recomendó un psicoanalista argentino amigo suyo y ... **bueno**, las cosas han empezado a cambiar. (10)

•

A Quiero que escuchéis atentamente lo que os voy a decir. Ya sabéis que me he hecho cargo de vuestra educación, siguiendo las instrucciones del testamento de vuestro padre. **O sea, que** a partir de ahora estáis bajo mi tutela y mi protección. (9)

d. **el caso es que**
es que
la verdad es que
lo que ocurre es que
lo que pasa es que

Anvendes som fyldeord med en indholdsorienteret og ekspliciterende funktion.

A ¿Y cómo llueve tanto?
B Ya el barómetro anunciaba algún cambio ... Y lo malo es que parece que va en serio ...
A ¡Qué contrariedad! Claro, por eso me dolía a mí tanto la espalda. Siempre que va a llover me duele a mí la espalda ... **Es que** no me falla. (5)

•

e. **escucha/e**
figúrate
fíjate
fíjese
mira
mire usted
ya te imaginas
ya ves
ya ve usted

Disse signaler har emfatisk værdi og anvendes til at rette og fastholde Modtagers opmærksomhed mod indholdet i Afsenders dialogbidrag.

A Pero, ¿por qué le van a matar? Un hombre tan bueno ...
B Pero como hace santos ... Y además es muy rico. **Fíjese**, para ser el dueño de esta casa ... (4)

•

A También han matado al marquesito.
B ¿A tu jefe?
A Sí, también. **Ya ves**, como estaba muy metido en el ajo, se marchó por ahí a esconderse, y un hombre que tiene casas en las cuarenta y nueve provincias, o casi, en vez de meterse en una de las que cayeron en manos de unos, se metió en una que cayó en manos de otros. (4)

•

f. **bueno**
como lo diría
digamos
eh
humm
no sé
no sé cómo decirte
pues

Anvendes som tøvesignaler, medens Afsender leder efter det rigtige ord eller den rette vending.

A No, creo que no ... Más bien era él quien en esos momentos ... **¿como lo diría?** ... ¿frenaba? ... frenaba la situación. (10)

•

A (-) Te voy a contar una cosa muy cachonda que hice con unos amigos franceses cuando trabajábamos de ... de, **bueno**, como "asesores militares" del general Sokutano en Tanzanía. (12)

5.3 Appel

Med nedenstående gambitter appellerer Afsender under det igangværende dialogbidrag til Modtager om fortsat opmærksomhed, interesse, forståelse og enighed. Signalerne vil ofte fremkalde en verbal eller non-verbal feedback fra Modtager.

I modsætning til ved de postpositionelle appelsignaler (afsnit 6.1) giver Afsender ikke her ordet fra sig.

¿comprendes?
¿eh?
¿entiendes?
¿no?
¿no crees?
¿no le/te parece?
¿sabes?
¿sabes lo que te digo?
¿sabe usted?
¿se entera?
¿te enteras?
¿usted comprende?
¿verdad?

A Con Martín no hace falta. Con un par de días con él ya es como si fuera de siempre, ¿**no**? Eso es por su personalidad. Es como ... como ... no sé. Hay poca gente así. (12)

*

A ¿Ha visto usted "Pan, amor y fantasía"
B ¿Qué es?
A Es una película.
B No voy al cine. No me hace falta.
A Ya entiendo ... Yo sí la he visto. Me convidó un amigo. De los tiempos del bachillerato, ¿**sabe usted**? ¡Un gran tipo! Sacó matrícula de honor en el examen de Estado y se hizo abogado en tres años. (7)

*

A ¿No conocías un sitio donde se podía empeñar cualquier cosa, por mala que fuese?
B Han cerrado. Por lo visto, no era un negocio normal. Según dice un primo mío que es policía, era un negocio para perder. ¿**Usted comprende**? Así se justifican las malas ganancias. (7)

6. POSTPOSITIONELLE GAMBITTER

6.1 Appel

Med nedenstående signaler appellerer Afsender direkte til Modtager om at engagere sig i og kommunikativt at reagere på indholdet i sin replik, samtidig med at han overdrager ham taleretten.

Afhængigt af konteksten, appelleres der gennem disse signaler om information, enighed, bekræftelse eller forståelse.

¿de acuerdo?
¿eh?
¿entiendes?
¿hun?
¿no?
¿no crees?
¿no es cierto?
¿no es verdad?
¿no le/te parece?
¿o no?
¿sabes?
¿te das cuenta?
¿vale?
¿verdad?

A Si te hace algo, lo mato, te juro que lo mato. ¿Te gusta?
B (Asiente con la cabeza)
A ¿Y él? No será casado, ¿**eh**?
B ¡Qué va! (1)

*

A Estoy harta, Luis. Me aburro a morir con Fernando.
B Bueno, pero eso ya lo sabemos todos. Y yo sé también que lo vuestro es indestructible, ¿**o no**?
A ¿Por qué dices eso? (10)

*

A Esa música es un empacho, ¿**no te parece**?
B A veces ... Se acostumbra uno. (12)

550

7. EXTRAPOSITIONELLE GAMBITTER

7.1 Neutral feedback

Nedenstående baggrundssignaler, der realiseres af den aktive og opmærksomme Modtager, har samme funktion som de præpositionelle feedback-signaler (afsnit 4.1). De kan realiseres uopfordret eller opfordret ved et appelsignal fra Afsender.

āh	**sí**	A	Oye, Manolita ...
ah, sí	**sí, sí**	B	¿Qué?
claro	**sí, es verdad**	A	Don Ambrosio, ¿sabes? El vecino.
claro, pues	**sí, te entiendo**	B	**Sí.**
claro que sí	**sí, ya**	A	El del banco.
desde luego	**sí, ya lo sé**	B	**Ya, ya.**
exactamente	**¿verdad que sí?**	A	Ha hablado con su compañero, el que me encontró el empleo, para preguntarle que cuándo me incorporo. El, el compañero, no don Ambrosio ...
hum	**ya**		
lo comprendo	**ya entiendo**	B	**Sí, te entiendo.**
muy bien	**ya, ya**	A	... ha llamado a su tío, el del bazar. (-) (4)

7.2 Ekspressiv feedback

Har samme funktion som de tilsvarende gambitter i præposition (afsnit 4.3).

I korpus er kun nedenstående realisationer fundet, men formodentlig vil størsteparten af de præpositionelle også kunne forekomme i extraposition.

bāh	**no me digas**	A	Pero Elena, un día, en el teatro, me puso un brazo encima del mío ...
caramba	**pchss**		
coño	**qué barbaridad**	B	¡**Caramba**!
dios mío	**qué lata**	A	... ¿y qué iba a hacer yo? (5)
dios santo	**uff**		
jesús	**vaya**		*
joder	**virgen santa**		
madre mía		A	Es alto, moreno, de ojos castaños, con los dientes grandes, un poco hacia fuera ...
		B	¡**Joder**!
		A	Es amigo de un tal Julio. (1)

8. DIALOGENS INTERPERSONELLE NIVEAU

Medens gambitter, som det er fremgået, opererer på dialogens interaktionelle/diskursstrukturelle niveau, tilhører sproghandlinger og de sproghandlingsinterne modifikatorer (modalitetsmarkører) dialogens **interpersonelle** niveau, der er betinget af de sociale og psykologiske relationer dialogpartnerne imellem.

En ytring anskuet som en interaktiv og interpersonel handling med en situationsbestemt, kommunikativ funktion, benævnes inden for pragmatikken **sproghandling** (herefter: SH). Gennem anvendelse af en **SH-intern modifikator** kan Afsender ned- eller optone den styrke, hvormed en SH's illokutionære pointe præsenteres.

SH-intern modifikation forekommer inden for alle SH- klasser:

ekspressiver:	ned- eller optoning af Afsenders følelsesmæssige holdning til det forhold, der angives i propositionen. (undskyldninger, bebrejdelser, taksigelser, afvisninger o.a.)
kommissiver:	ned- eller optoning af den grad, hvormed Afsender forpligter sig til at realisere en handling. (løfter, tilbud)
direktiver:	ned- eller optoning af den grad, hvormed Afsender ytrer ønske om, at Modtager realiserer en handling. (anmodninger, forslag)
repræsentativer:	ned- eller optoning af den grad, hvormed Afsender udtrykker sin tro på og engagement i det forhold, der angives i propositionen. (informationer, meningstilkendegivelser o.a.)

Eksempler til illustration (se også Ambjørn 1987: 19-21):

- ¿**Podría** venir en seguida, **por favor**? (2)	(positiv nedtoning af direktiv)
- ¡**He dicho que** frenes! (11)	(negativ optoning af direktiv)
- ¡Estás loco! ¡**Completamente** loco! (12)	(negativ optoning af ekspressiv)
- ¡**Qué** sorpresa **más** agradable! (6)	(positiv optoning af ekspressiv)
- Te prometo **solemnemente** que en un cuarto de hora te dejo libre. (10)	(optoning af kommissiv)
- Sebastián no me fue **ni pizca** de simpático.(5)	(optoning af repræsentativ)

Ved at anvende ned- eller optonende modifikatorer opnår Afsender enten at markere sin holdning til indholdet i propositionen eller over for Modtager. Det er primært i det sidste tilfælde, at det interpersonelle aspekt spiller ind: de nedtonende modifikatorer anvendes her til at minimere

de for Modtager potentielt negative betydningselementer i en SH, medens de optonende modifikatorers funktion er at maksimere såvel de potentielt positive som negative betydningselementer. Derfor er SH-modifikation særlig vigtig i de ekspressive og direktive SH-typer, hvor indholdet direkte berører Modtager, det være sig positivt eller negativt.

Når problemstillingen omkring det interaktionelle og interpersonelle niveau i dialogen er relevant i den givne sammenhæng, er det, fordi der i nogle tilfælde er realisationsmæssigt sammenfald mellem sproglige elementer, der opererer henholdsvis på det ene og det andet niveau. Så vidt jeg på nuværende tidspunkt har registreret, drejer det sig om flg. realisationer:

es que	**mira**	**¿sabes?**	**interjektioner**
el caso es que	**oye**	**¿comprendes?**	**vokativer**
la verdad es que	**vamos**	**¿eh?**	
lo que ocurre es que	**escucha**	**¿verdad?**	
lo que pasa es que		**¿te enteras?**	

De funktionelle forskelle mellem de interpersonelt neutrale gambitter og de interpersonelt betingede SH-modifikatorer, vil i nogle tilfælde være hårfine, og det kan muligvis være en af årsagerne til, at nogle forskere, som nævnt, vælger at kategorisere de sprogligt sammenfaldende realisationer som gambitter. Dermed mener jeg ikke, at problemet er løst, fordi denne fremgangsmåde på sin side skaber et afgrænsningsproblem mellem det, man i så fald må kalde gambitter med interpersonel funktion og de SH-interne modifikatorer.

Det er muligt, at det beskedne eksempelmateriale, jeg af pladsmæssige hensyn har måttet indskrænke mig til at anføre, ikke klart nok kan illustrere de funktionelle forskelle (sml. eksemplerne næste side med de tilsvarende gambitrealisationer i analyseafsnittene). Men undersøger man en dialog i dens fulde kontekst, med inddragelse af de sociale og psykologiske faktorer, vil man ud fra en fortolkning af det overordnede kommunikative mål i langt de fleste tilfælde kunne afgøre det pågældende sproglige elements funktion i dialogen.

SH-interne modifikatorer med nedtonende funktion:

- **Es que** ... no tengo sueño, mamá. (9)	**(retfærdiggørelse)**
- **El caso es que** esta noche tengo un poco de prisa. (3)	**(afvisning)**
- Ya está, ¿**eh**? No más, por favor. (10)	**(anmodning)**
- **Mira**, si te comes dos pedacitos más, te llevo al cine esta noche. (10)	**(overtalelse)**
- ¡Qué calor! No hago más que sudar ... **Oye**, ¿por qué no paras un momento y nos damos un baño? (12)	**(anmodning)**
- No, gracias, **hijo**, ya has hecho bastante. (2)	**(afvisning)**

SH-interne modifikatorer med optonende funktion:

- Irene, ¿**es que** nadie te ha enseñado a comer como una persona? (9)	**(bebrejdelse)**
- ¿Qué hace ese cacharro encendido? ¿**Es que** miras la televisión sin programas? (11)	**(bebrejdelse)**
- ¡Ya me estás hartando! Me tienes hasta los huevos, ¿**entiendes**? ¡Hasta los huevos! (12)	**(bebrejdelse)**
- **Mire**, váyase de una vez. (2)	**(ordre)**
- **Oye**, ¿qué manera de hablar es esa? (2)	**(bebrejdelse)**
- ¡Ah, qué cosas se te ocurren, **mujer**! (1)	**(bebrejdelse)**
- ¡Pues, abre, **coño**! (12)	**(ordre)**
- (-) ¡Y si viera usted cómo lo pasaba yo cuando terminaba de alterar a las cuatro de la mañana y me iba a mi casa y me hacía sopas de ajo! ¡Qué bien lo pasaba, **Dios mío**! (5)	**(beretning)**

9. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Afsnittene 4-7 udgør et repræsentativt udvalg af alle hyppige gambitforekomster inden for det castilianske standardsprog, brugsteksterne indeholder. Dermed være samtidig sagt, at der ikke er tale om en komplet fortegnelse over alle eksisterende gambitter, og at man i et videre arbejde med brugen af disse diskursive elementer og ved indsamling af flere data skal være opmærksom på evt. forekomster af flere funktioner for visse gambittyper.

*

Med udgivelsen af Kasper/Wagner (1989) imødekom forfatterne et stort behov for etablering af en dansk fagterminologi inden for fremmedsprogspædagogikken, pragmatikken og diskursanalysen. Vi har alle, undertegnede inklusive (jf. Pluridicta 5), strøet om os til højre og venstre med engelske fagtermer, bl.a. fordi "der os bekendt ikke fandtes et dækkende udtryk på dansk". Men fra ikke-fagfolk og de studerendes side er der ofte blevet udtrykt irritation over den manglende danske terminologi, og derfor har jeg med denne publikation fulgt Kaspers og Wagners udmærkede initiativ op. (Se terminologiliste næste side).

Afslutningsvis vil jeg opfordre til, at flere forskere inden for de nævnte områder fremover bidrager med deres forslag til adækvate oversættelser. Det er endvidere påkrævet at få diskuteret hensigtsmæssigheden i nydannelser som f.eks. 'taletur' (eng. turn) og 'turtagning' (eng. turntaking) (Berg Sørensen 1988) og overveje mulighederne for at undgå blandingsprodukter som 'off-record strategier', 'face-behov' (i Kasper/Wagner). Kun på den måde vil vi kunne nå frem til en egentlig standardisering af en dansk fagterminologi.

10. DANSK-ENGELSK TERMINOLOGI

baggrundssignalering	*uptaking*
dialogbidrag (verbalt/non-verbalt)	*turn*
fortsættelse af taleretten	*turnkeeping*
initierende træk	*initiate move*
interaktionelt træk	*move*
overdragelse af taleretten	*turngiving*
overgangsmarkering	*marking*
overgangsrelevant sted	*transition relevance place*
overordnet udveksling	*head-exchange*
overtagelse af taleretten	*turntaking*
positiv respons (lokal lukning)	*satisfy move*
positiv respons (total lukning)	*satisfy move*
præinitierende træk	*preinitiate move*
præresponderende udveksling	*pre-responding-exchange*
præudveksling	*pre-exchange*
reinititerende træk	*reinitiate move*
replikskifte	*turntaking*
responderende træk (negativ respons)	*contra move*
responderende træk (positiv respons)	*satisfy move*
SH-ekstern modifikator (nedtonende)	*supportive move*
SH-ekstern modifikator (optonende)	*aggravating move*
SH-intern modifikator	*modality marker*
SH-intern modifikator (nedtonende)	*downgrader*
SH-intern modifikator (optonende)	*upgrader*
sproghandling	*speech act*
udveksling	*exchange*

556

11. BIBLIOGRAFI

Ambjørn, Lone (1987), "Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel".
Odense Universitet, Pluridicta 5.

Beinhauer, Werner (1968), El español coloquial. Madrid: Gredos.

Beneke, Jürgen (1975), "Verstehen und Missverstehen im Englischunterricht".
Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 22, 351-362.

Betten, Anne (1983), "Zwei Männer reden über eine Frau. - Dialogtechniken bei Strauss, Dürrenmatt, Kroetz und Horváth als Beitrag zur Untersuchung von Gesprächsstilen". I Barbara Sandig (ed): Stilistik. Band II: Gesprächsstile. (Germanistische Linguistik), Hildesheim: Georg Olms Verlag, 39-68.

Burton, Deidre (1980), Dialogue and discourse: A sociolinguistic approach to modern drama dialogue and naturally ocurring conversation. London: Routledge and Kegan Paul.

Criado de Val, Manuel (1980), Estructura general del coloquio. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Duncan, Starkey (1972), "Some signals and rules for taking speaking turns in conversations".
Journal of Personality and Social Psychology, 23/2, 283-292.

Duncan, Starkey (1973), "Towards a grammar for dyadic conversations".
Semiotica, 9, 29-46.

Duncan, Starkey / Niederehe, George (1974), "On signalling that it's your turn to speak".
Journal of Experimental Social Psychology, 10, 234-247.

Duncan, S. / Fiske; D. (1977), Face-to-face interaction. Hilsdale, N.J.: Erlbaum Associates.

Edmondson, Willis (1977), "Gambits in foreign language teaching". I Herbert Christ/Hans-Eberhard Piepho (eds): Kongressdokumentation der 7. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Giessen 1976. Limburg: Frankonius, 47-49.

Edmondson, Willis (1981), Spoken discourse. - A model for Analysis. London: Longman.

Edmondson, Willis / House, Juliane (1981), Let's talk and talk about it.
München: Urban und Schwarzenberg.

Evensen, Lars Sigfred (1986), Nordic research in text linguistics and discourse analysis. (Papers from the first NORDTEXT symposium Trondheim, August 15-18, 1985).
Trondheim: Tapir Publishers.

Feldmann, Ute (1984), Pragmatische Aspekte im fremdsprachlichen Diskurs: Zur Verwendung von Gambits bei Spaniern und bei fortgeschrittenen Spanischlernern.
Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, 24, Heidelberg: Julius Gross Verlag.

Færch, Claus / Kasper, Gabriele (1982), "Phatic, metalingual and metacommunicative functions in discourse: Gambits and Repairs". I Niels Erik Enkvist (ed): Impromptu speech: A symposium. Åbo: Åbo Akademi, 71-103.

Færch, Claus / Kasper, Gabriele (1984, "Ja und? - og hva' så? - A contrastive discourse analysis of gambits in German and Danish". I Jacek Fisiak (ed): Contrastive linguistics. Prospects and problems. The Hague: Mouton Publishers, 69-105.

Haslett, Beth (1987), Communication: Strategic action in context. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Holmes, Janet (1984), "Modifying illocutionary force". Journal of Pragmatics, 8/3, juni, 345-365.

House, Juliane (1982a), "Opening and closing phases in German and English dialogues". Grazer Linguistische Studien 16, 52-81.

House, Juliane (1982b), "Gambits in deutschen und englischen Alltagsdialogen". Grazer Linguistische Studien 17/18, 110-132.

Kasper, Gabriele (1981), Pragmatische Aspekte in der Interimsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Kasper, Gabriele (1986), "Discourse regulation in interlanguage communication". I Anna Trosborg (ed): Communicative competence in foreign language learning and teaching. The Dolphin 13, Engelsk Institut, Aarhus Universitet.

Kasper, Gabriele / Wagner, Johannes (1989), Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København: Gyldendal.

Keller, Eric (1981), "Gambits: Conversational strategy signals". I Florian Coulmas (ed): Conversational routine. The Hague: Mouton Publishers, 93-113.

Levinson, Stephen C. (1983), Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

Martín, Jaime (1974), Diccionario de expresiones malsonantes del español. Madrid: Ed. Istmo.

Möller, Anne Marie Bülow (1986), "On the applicability of discourse analysis to non-natural discourse". I Lars Sigfred Evensen, 43-54.

Nøjgaard, Morten (1975), Litteraturens univers. Odense: Odense Universitetsforlag.

Sacks, H. / Schegloff, E. / Jefferson, G. (1974), "A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation". Language 50, 696-738.

Sørensen, Torben Berg (1988), Taleture og hørerkommunikation. (Interview- og samtaleanalyse 2). Århus: Forlaget Gestus.

ANVENDTE BRUGSTEKSTER

(1) Jaime de Armiñan: Al servicio de la mujer española (1978)
(2) José Luis Borau: Tata mía (1985)
(3) J.L. Dibildos/J.M. González Sinde: A la pálida luz de la luna (1985)
(4) F. Fernán Gómez: Las bicicletas son para el verano (1977)
(5) Mihuel Mihura: A media luz los tres (1965)
(6) Carlos Muñiz: El precio de los sueños (1958)
(7) Alfonso Paso: Los pobrecitos (1956)
(8) Alfonso Sastre: Muerte en el barrio (1955)
(9) Carlos Saura: Cría cuervos (1975)
(10) F. Méndez-Leite Serrano: La mujer en la luna (1984)
(11) Emilio Martínez-Lázaro Torre: Lulú (1984)
(12) Alfonso Ungría: El deseo de ser piel roja (1984)

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikkestyret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15 Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16 Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17 Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

560

PLURIDICTA 18

Odense 1990

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.

By:

PLURIDICTA
19

David Marsh

THE FINNISH FOREIGN LANGUAGE DIPLOMA
FOR PROFESSIONAL PURPOSES

COPY AVAILABLE

562

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikkestyret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15 Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16 Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17 Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlicher Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18 Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

THE FINNISH FOREIGN LANGUAGE DIPLOMA FOR PROFESSIONAL PURPOSES

David Marsh, Sauli Takala, John Langille
University of Jyväskylä
SF-40100 Jyväskylä
Finland

INTRODUCTION

The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes (Työelämän Kielidiplomi, TKD) has been established to serve those sectors of working life in Finland which require an ability to communicate in English. To date the language examinations have been oriented towards the fields of business and administration, and the service and engineering industries.

The examination is intended for both the individual wishing to have a reliable certified assessment of his/her knowledge of and ability to use English in a professional context and for the employer - actual or would-be - seeking independent evaluation for selection purposes in this key area of occupational competence.

At present two levels have been envisaged. One is the ability to cope with fairly limited vocational language requirements and the other is being able to cope with a wide range of tasks and situations that require an advanced level of proficiency. The first test for German is planned to take place in March, 1991.

The initiative which led to the development of the diploma came from Finnish business and industry. This stemmed from a need to remedy a situation in which throughout the country many certificates were being offered to professional groups, often at the end of training courses, causing confusion over what any particular one meant in terms of actual language proficiency. In addition it was necessary to rationalize the process of language certification with specific regard to communicative competence in selected professional contexts.

BEST COPY AVAILABLE

ACCREDITATION, DESIGN AND ADMINISTRATION

In Finland, the Diploma is accredited by a board representing the Ministry of Trade and Industry, the Training Committee for Industry, the Central Union of Business Employers, the University of Jyväskylä, the Helsinki School of Economics, the University of Technology, the Institute of Marketing and the Finnish Institute for International Trade (Fintra).

The University of Jyväskylä is responsible for the design and development of the examination (i.e. practical and theoretical research and validation studies). The University is also responsible for training personnel involved with the examination process such as assessors, interlocutors, and technicians. The examination is jointly administered by the Institute of Marketing, Fintra and the University of Jyväskylä.

This cooperation between government, industry and university is in itself a significant achievement in bringing together experts from widely different backgrounds to find a solution to a problem affecting the country as a whole.

THE STRUCTURE OF THE EXAMINATION

The framework of the Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes is based on a thorough examination of communicative language proficiency. This provided a framework for both the development of the criteria (Appendix 1) used in assessing test performance and the construction of a wide range of tasks. These tasks are a combination of those which are 'common-core' and others which are more job-specific. This enables the examiners to draw conclusions about the candidate's language proficiency in general as well as in situations which are closely related to his/her work.

The common-core tasks are based on the kind of language needs revealed in a series of recent large-scale surveys of Finnish business and industry carried out at the University of Jyväskylä and in consultation with expert bodies. The tailor-made, or job-specific orientation of the examination is made possible by use of a detailed questionnaire which is completed by the test candidate (Appendix 2) and, where applicable, by the employer (Appendix 3). All of this is done to make sure that the examination remains flexible, relevant and accountable to the candidate's actual needs. The role of these questionnaires is considered to be a fundamental part of the examination system.

In addition to the fields specified above, further subdivisions can also be made on the basis of the candidate's job description so that, for example, managers and secretaries will be expected to perform clearly different language-related tasks: whilst the language needs may overlap to a smaller or greater extent in these groups, the precise tasks will vary and the focus of examination may be adjusted accordingly.

Although the examination seeks to evaluate language comprehension and production in both its spoken and written forms, these are integrated as one would expect in natural language. Furthermore, the fact that extralinguistic skills (eg., professional knowledge and experience) will be an inevitable part of completing the tasks does not invalidate the examination of linguistic proficiency, which remains the major objective of the whole endeavour. So, for example: a salesperson may be asked to give a demonstration of a product or a presentation of a service based on a written and/or oral brief; a secretary may be asked to draft a letter on the basis of prior correspondence and a simulated telephone message; a manager may be asked to defend a certain line of action in a meeting or negotiate the terms of a contract. In each task it is primarily the proficent use of language that is being assessed.

PRACTICAL ASPECTS OF THE EXAMINATION

The examination as a whole lasts about 5 hours. 135 minutes are allocated to a series of reading comprehension and writing tasks, some of which are integrated. One of the guiding principles behind this part of the examination is that the test techniques are varied so that the candidate is not able to prepare for the test by practising certain types of test types.

The reading comprehension section is divided into three parts. The candidate starts with a 15 minute skimming/scanning-type of reading task. Then s/he writes a summary (total time 30 - 35 min.) based on an article: the aim is to focus on the main points and their inter-relationships. Candidates also translate about four sentences from the text to test more detailed comprehension. The third part (30 minutes) deals with open questions about a text and tests the understanding of main points (rhetorical or structure-based) in addition to a brief translation exercise.

The writing tasks are usually rather short and specific - often a direct reflection of the professional language needs of the candidate. Examples used recently fall into three

566

types, namely, a letter of complaint (20 minutes), a series of social situations to which the candidate is required to provide an appropriate verbal response, and either writing a letter of response (20 minutes) to someone who would like to visit the candidate's company or translating parts of a text into English (20 minutes).

60 minutes are devoted to listening comprehension and speaking tasks which are carried out in a language laboratory and which concentrate on intensive/extensive listening. This has recently been done using simulated telephone conversations, short presentations, and question/answer tasks on specific professions.

The face-to-face oral examination lasts about 30 minutes and is divided into four sections. The first of these is an interview/discussion which lasts about 10 minutes and deals with topics of general and professional interest such as background foreign language experience and work domain. The second section is an interview (about 7 minutes) but here the candidate is asked to interview the interlocutor for a position which is open at his/her company for a person trained in English language teaching. Prior to the test the candidate receives a brief curriculum vitae to facilitate this task. The third section is a short presentation (7 minutes) in which the candidate discusses the company s/he is presently working for, a product/service, or both. The final part of the face-to-face examination is a brief discussion which may be a follow-up to the presentation or which may focus on the test as a whole.

The examination is completed with 60 minutes spent on contextualised tests of vocabulary and grammar.

Through using such a variety of tasks the examination attempts to elicit specific types of performance in sufficient depth to be both valid and reliable. To assist in this, some parts of the examination require pre-test preparation such as reading background material or preparing for specific tasks. The candidate may also be given test-materials on the spot which have to be scanned and processed with time constraints.

The group which is responsible for developing the test at the University of Jyväskylä is made up of native-speakers of English and Finnish. Qualified experts in English language, mostly working in LSP in the business and technical fields make up the oral testing team. They are drawn from different parts of Finland so as to develop a network of trained personnel throughout the country.

In terms of assessing candidates' oral performance there is no strict division of labour. The group is of the opinion that, in terms of this type of examination, a combination of English language experts who have either English or Finnish as their mother tongue is likely to be advantageous rather than detrimental to the assessment process. However, in the oral section of the examination a native-speaker of English is always used as the interlocutor whereas the assessors are native-speakers of English, Finnish or Finnish-Swedish.

The training of the oral testing team has relied very heavily on workshop-type reviews of prototypes of the test as it has evolved at Jyväskylä. Thus, the group has been able to obtain and to some extent be influenced by grassroots opinion throughout the test's development. This has been particularly evident with respect to the oral section where substantial review of audio-visual recordings by all involved has been an integral part of team development.

Being able to have the members of the team agree on exactly what it is that differentiates one performance from another in terms of level has not been straightforward. It remains an essential training objective but the group is of the opinion that a workshop training approach to video-recorded interviews does appear to raise standards of assessor agreement and is an indispensible addition to the traditional top-down approach of specifying criteria and explaining what is required in strictly theoretical terms.

As noted above each oral section of the examination is video-recorded. These recordings are increasingly being subjected to review for the purpose of providing insight into how this section of the test may be further improved. It is our intention that in the near future, students at the University of Jyväskylä who are writing MA and more advanced theses may be able to use such materials in the course of their empirical work. A certain amount of the funding which the University of Jyväskylä collects for administering the test is to be invested in the employment of specialists whose specific task it will be to develop the test and, in consequence, further train those who are actively involved with it as assessors.

BEST COPY AVAILABLE

REGISTRATION, FEES AND CERTIFICATES

The candidate registers for the examination at least three weeks before it is due to take place. On registration s/he is expected to complete a needs analysis questionnaire (Appendix 2) which is returned at least two weeks prior to the examination. The examination fee for the more advanced certificate is currently about DK. 4050, but the price is expected to be almost halved when the number of candidates increases.

Certificates (cf. Appendix 4) are issued three weeks after the examination date. The certificate contains a general description of the candidate's language proficiency and a language profile. This profile provides a description of how well the candidate can use the language in the various situations s/he is likely to encounter. Such a detailed certificate may also provide guidance for future language study. More generally it is hoped that the examination will encourage and stimulate language learners and provide a beneficial 'backwash' effect on language teaching and learning in the professional sector.

ASSESSMENT CRITERIA
Oral Test

APPENDIX 1

The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes
Työelämän kielidiplomi

Key points and concepts

ANALYTIC CRITERIA

PRONUNCIATION

- pronunciation of individual sounds
- word-stress
- suprasegmental phenomena: intonation, pitch, rhythm

SPEECH FLOW

- unnatural pauses, hesitation
- appropriate rate of speech
- ease vs. struggle

GRAMMATICAL ACCURACY

- systematic vs. random errors
- basic vs. complex structures & errors

VOCABULARY

- precision, adequacy and range

APPROPRIACY

- adjustment of speech to suit situations; use of suitable register in terms of role and participants
- showing awareness of cultural differences
- level of formality
- level of directness (eg forms of address and politeness)

TEXTUAL ORGANIZATION

- clarity of structure
- coherence (of content)
- cohesion markers

DISCOURSE MANAGEMENT

- understanding and reaction; backchannel signals
- turn-taking
- starting, maintaining, and closing discourse

COMMUNICATIVE EFFECTIVENESS

- holistic assessment / outcome/ goal achievement on the basis of all the analytic criteria and the following points:
- dependence on the interlocutor for understanding (clarification, repetition)
- relevance and adequacy of content
- use of strategies to get around difficulties in communication and to enhance performance
- L1 interference
- interactiveness (withdrawn vs. interactive)

COMMUNICATIVE EFFECTIVENESS

Key point: holistic assessment on the basis of all the analytic criteria and the points specified on the assessment form

Level 1

Able to cope with very simple communicative tasks only. Severe limitations in one or more of the criteria cause frequent comprehension problems and can lead to total failure in communication. Has only mastered some basic elements of the language.

Level 2

Can handle routine tasks and situations. Limitations in proficiency may lead to confusion especially when the addressee is unfamiliar with the candidate's way of speaking. Participation in communication is on a passive basis.

Level 3

Able to cope with most undemanding everyday situations with sufficient clarity although somewhat clumsily. Usually prefers to respond rather than initiate. Communication may sometimes be non-fluent and misunderstandings may occur. Obvious mother-tongue influence.

Level 4

Able to cope with more demanding tasks without much effort when the topic is familiar and with relative ease even on unfamiliar topics. The candidate is proficient enough to take a rather active part in communication. Mistakes occur but they rarely cause problems of comprehension. Mother-tongue interference quite recognisable but not disturbing.

Level 5

Able to cope with familiar and unfamiliar tasks and topics with ease, but may still have some difficulty in very demanding situations. Communicates actively and appropriately. Has a very good command of language. Some evidence of mother-tongue interference.

Level 6

Communicates efficiently and actively in demanding tasks and situations. Has an excellent command of most aspects of the language.

APPENDIX 2

THE FINNISH FOREIGN LANGUAGE DIPLOMA FOR PROFESSIONAL PURPOSES

PERSONAL NEEDS ANALYSIS AND BACKGROUND INFORMATION

Part 1: For the testee

We aim at designing an examination that will meet your needs, thus it is very important that you answer all the questions as completely as possible. All information you give will remain confidential.

Name: _____ Social security number: _____

Address: _____

_____

Telephone number (for further questions, if necessary):

business: _____ home: _____

1. Your present employer or place of training:

_____

2. If you are not employed now, what kind of employment are you looking for?

_____

3. Your professional title: _____

4. How would you categorize your work?
(Circle appropriate alternatives)

a) Sector:

1 industry
2 trade
3 service
4 other; what? _____

b) Field:

1 administration
2 production
3 maintenance
4 sales/marketing
5 customer service
6 purchases
7 planning
8 training
9 research
10 delivery
11 other; what? ____

c) Position:

1 higher management
2 middle management
3 supervision of work
4 clerical employee
5 other; what? _____

572

5. What is your basic education? (Please, circle)

1 university degree; what? _____

2 college-level examination; what? _____

3 below college-level vocational training; what? _____

4 other training; what? _____

6. Describe the tasks you do in your work, especially those in which you need English (you can continue on the other side of the page)

_____

_____

_____

7. Your mother tongue:

1 Finnish
2 Swedish
3 other; what? _____

8. What kind of training in English have you had? (Please, circle all relevant points)

1 basic school / junior secondary school
2 senior secondary school
3 vocational school
4 vocational college / institute
5 college / university-level obligatory language studies
6 university degree studies
7 other English studies, what, where, when?

_____

_____

8 studies / work abroad, where, when, how long?

_____

9. Previous language examinations (e.g. TOEFL, Cambridge Proficiency, ELTS, TEEP): which, where, when, results?

_____

_____

_____

10.

A. Please, estimate how often you need English in your work in the following situations. Mark the number describing the frequency of each situation in the box.

0 never
1 a few times a year
2 monthly
3 weekly
4 daily

B. Please, estimate the adequacy of your language proficiency in handling the situations in which you have needed English in your work. Mark the number describing the adequacy in the box.

1 completely inadequate
2 fairly inadequate
3 almost adequate
4 completely adequate

C. Please, estimate how important the situations below are for you in your work now or in the future. Mark the number describing the importance in the box.

1 not at all important
2 not very important
3 important
4 very important

Example: If you need English in customer service weekly, and consider your language proficiency almost adequate for that language use situation, and consider the situation very important for your work, your answer will look like the following:

A	B	C
3	3	4

I. ORAL SITUATIONS	A	B	C
a. customer service, guidance			
b. hosting visitors, social use of language, small talk			
c. interpreting at work			
d. interpreting in social situations, when other things than work are discussed			
e. taking messages, answering inquiries on the telephone			
f. initiating client contacts, conducting demanding discussions on the telephone			
g. visiting fairs / visiting foreign companies			
h. managing a trade fair stand			
i. attending training sessions			
j. customer training / job instructions			
k. negotiations and meetings			
l. restaurant and travelling situations			
m. presenting one's own company / work			
n. other situations, what?			

57.1

10.

A. Please, estimate how often you need English in your work in the following situations. Mark the number describing the frequency of each situation in the box.

0 never
1 a few times a year
2 monthly
3 weekly
4 daily

B. Please, estimate the adequacy of your language proficiency in handling the situations in which you have needed English in your work. Mark the number describing the adequacy in the box.

1 completely inadequate
2 fairly inadequate
3 almost adequate
4 completely adequate

C. Please, estimate how important the language use situations are for you in your work now or in the future. Mark the number describing the importance in the box.

1 not at all important
2 not very important
3 important
4 very important

Example: If you read business letters in English every week, consider your language proficiency almost adequate for that purpose, and consider reading them very important for your work, your answer will look like the following:

A	B	C
3	3	4

II. WRITTEN SITUATIONS	A	B	C
a. reading brochures, instructions for use, service and maintenance instructions, shipping documents, etc			
b. reading telegrams, telex and telefax messages and business letters			
c. reading professional journals and professional literature			
d. reading reports, agreements, memoranda, minutes of meetings			
e. translating from English into Finnish			
f. translating from Finnish into English			
g. filling in forms			
h. writing brochures, instructions for use, service and maintenance instructions, transportation documents, etc			
i. writing telegrams, telex and telefax messages and business letters			
j. writing reports, agreements, memoranda and minutes of meetings			
k. situations related to use of computer			
n. other situations, what?			

11. If you translate in your work, what kind of texts do you translate?

12. Other comments and information about your work and the use of English in it:

13. Which countries do those people represent with whom you use English? Please, list in order of frequency of contacts.

14. What role does English play in your career?

15. Please, estimate your mastery of English in the following aspects of language. Mark the number describing your estimate in the box.

1 poor
2 fair
3 satisfactory
4 good
5 very good
6 excellent

ORAL		WRITTEN	
Pronunciation		Spelling	
Grammatical accuracy		Grammatical accuracy	
Vocabulary		Vocabulary	
Appropriate use of language in the situation		Ability to write in the appropriate style	
How well do you think you generally succeed in communication?		How well do you think you generally succeed in communication?	

16. What professional journals and literature in English do you read?

_____

_____

_____

17. What kind of dictionaries do you use in your work?

1 bilingual (e.g. Finnish - English)
2 monolingual (e.g. English - English)
3 special dictionaries; what?

_____

_____

18. Do you know other languages better than English? Which?

_____

19. What are the language use situations in which you would like to be tested? Why? (Please, list a few oral and written situations; you can use the situations listed in question number 10)

_____

_____

_____

_____

20. Preferred place for testing: 1 Helsinki
2 Jyväskylä

THANK YOU FOR YOUR HELP AND WELCOME TO THE TEST!

THE FINNISH FOREIGN LANGUAGE DIPLOMA FOR PROFESSIONAL PURPOSES

PERSONAL NEEDS ANALYSIS AND BACKGROUND INFORMATION

Part 2: For the employer or employer's representative

We aim at designing an examination that will meet the needs of both the employer and employee, thus it is very important that you answer all the questions as completely as possible. All information you give will remain confidential.

Employer: _____

Field: _____

Address: _____

_____

Contact person: _____ Telephone: _____

Employee's name: _____

1. Employee's job description and position:

_____

_____

_____

2. Does the employee represent the company in situations where English is used?
1 yes 2 no

578

3.

A. Please, estimate how often the employee needs English in his/her work in the following situations. Mark the number describing the frequency of each situation in the box.

0 never
1 a few times a year
2 monthly
3 weekly
4 daily

B. Please, estimate how important the situations are for the employee's work now or in the future. Mark the number describing the importance in the box.

1 not at all important
2 not very important
3 important
4 very important

C. What is the level of language proficiency needed in the situations? Mark the number corresponding to the level in the box.

1 Poor/elementary
2 Fair
3 Satisfactory
4 Good
5 Very good
6 Excellent

I. ORAL SITUATIONS	A	B	C
a. customer service, guidance			
b. hosting visitors, social use of language, small talk			
c. interpreting at work			
d. interpreting in social situations, when other things than work are discussed			
e. taking messages, answering inquiries on the telephone			
f. initiating client contacts, conducting demanding discussions on the telephone			
g. visiting fairs / visiting foreign companies			
h. managing a trade fair stand			
i. attending training sessions			
j. customer training / job instructions			
k. negotiations and meetings			
l. restaurant and travelling situations			
m. presenting one's own company / work			
n. other situations, what?			

3.

A. Please, estimate how often the employee needs English in his/her work in the following situations. Mark the number describing the frequency of each situation in the box.

0 never
1 a few times a year
2 monthly
3 weekly
4 daily

B. Please, estimate how important the situations are for the employee's work now or in the future. Mark the number describing the importance in the box.

1 not at all important
2 not very important
3 important
4 very important

C. What is the level of language proficiency needed in the situations? Mark the number corresponding to the level in the box.

1 Poor/elementary
2 Fair
3 Satisfactory
4 Good
5 Very good
6 Excellent

II. WRITTEN SITUATIONS	A	B	C
a. reading brochures, instructions for use, service and maintenance instructions, shippin documents, etc			
b. reading telegrams, telex and telefax messages and business letters			
c. reading professional journals and professional literature			
d. reading reports, agreements, memoranda, minutes of meetings			
e. translating from English into Finnish			
f. translating from Finnish into English			
g. filling in forms			
h. writing brochures, instructions for use, service and maintenance instructions, transportation documents, etc			
i. writing telegrams, telex and telefax messages and business letters			
j. writing reports, agreements, memoranda and minutes of meetings			
k. situations related to use of computer			
n. other situations, what?			

4. Other comments and information about the employee's work and use of English in it:

_____

_____

_____

5. English professional journals available at work:

_____

_____

_____

6. Does your company use English in its internal communication? How?

_____

_____

7. Does your company use English for its external communication (with other companies)? How?

_____

_____

8. Do you have databases etc. in English?

_____

THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION!

TYOELAMAN KIELI DIP LOMI

APPENDIX 4

THE FINNISH FOREIGN LANGUAGE DIPLOMA FOR PROFESSIONAL PURPOSES

Finn Sisu (123456-7890) has taken the test intended for middle management, on December 18, 1989. On the basis of a battery of oral and written tests, his proficiency in English has been assessed as follows:

Overall proficiency 5

• Comprehension of spoken English	5	• Pronunciation	5
• Speaking proficiency	5	• Fluency of speech	5
• Comprehension of written English	5	• Appropriacy	5
• Writing proficiency	4	• Grammar	4
		• Vocabulary	4

A person who has achieved this level of language proficiency has a **very good** knowledge of English. He understands spoken English well and can present what he intends to say clearly and fluently. He is able to use the language actively and to initiate topics. He can read texts that deal with general topics and with his own field without difficulty and understanding everything that is essential. He makes some mistakes, but they do not much impair comprehensibility. The text he writes needs to be checked for language if it is meant for a wider circulation. His vocabulary is fairly large and sufficient for most purposes.

A person who has reached this level of proficiency in English can be expected to be able to represent the company/organization in tasks and situations that require a good command of English.

The test has been prepared and the performance assessed by the University of Jyväskylä and it has been taken at a testing session arranged by the Institute of Marketing.

Jyväskylä, January 25, 1990

Heikki Hirvinen	Sauli Takala	Matti Honni
Chairman of the Diploma Board	University of Jyväskylä	Institute of Marketing

582

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 19

Odense 1991

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

Klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et igratis abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

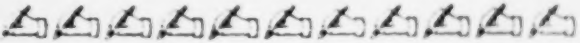
Postnr.:

By:

PLURIDICTA
20

Richard J. Alexander

How specific should English for Business Purposes be?



PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikkestyret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15 Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16 Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17 Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18 Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19 David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes

How specific should English for Business Purposes be?

Richard J. Alexander
University of Trier
Germany

1 Nature of Business English

We begin by considering the term 'Business English'. In effect it is not really a special language. Instead we need to talk about English being used for specific purposes, which, of course, is another matter altogether.

In terms of a pedagogical view of English for business purposes this means that we are dealing with normal English being used in business situations. Moreover, for the intermediate level of language proficiency - which is the focus here - the continued emphasis on the notion of specialized language, *Fachsprache, langue de spécialité* etc. is not held to be at all helpful.

1.1 People simply use English in business situations

However, it may be argued that business English speakers have to deal with specialized terms, such as *futures, options, swoptions*, call money, once we have recourse to specialized areas - be they in banking, arbitrage dealing, international law, insurance and so on. Fortunately, syllabus planners and training departments have begun to take this into account. It is slowly dawning that language is more than just lexis.

Pickett has characterized the English used in business as an 'ergolect' - work language (1989 : 5). He goes on to say that it "is a *mediating language* between the technicalities of particular businesses - insurance, pharmaceuticals, fashion, firearms, fertilisers, jewellery, construction, etc. - and the language of the general public" (1989 : 6; emphasis in the original). A little later he writes:

BEST COPY AVAILABLE

> "'Business language' occupies a twilight zone between the two, a world of forms and frameworks, of conventionalised transactions governed by the courtesies and formalities of business life, which are to a large extent universal."

It would appear as though we are in good company, when we consider for example the so-called International Certificate Conference Examination - English for Business Purposes. This syllabus and the examination regulations which accompany it, take clear note of the needs of an increasingly large sector of English language learners' needs in Europe (see Deutscher Volkschul-Verband e.V. 1988). Certainly the syllabus lists a number of vocabulary items which are said to refer to business. These include, among others, *bill of lading, lump sum, agenda, unanimous, ZIP-code* and so on and so forth.

1.2 Business English is not just a question of lexis

Moreover, Pickett stresses "as far as I am aware there is no specific 'grammar' of business exchanges" (1989 : 11). He then continues:

> "If the ergolect of business English can be taken as typical of ergolects in general, we can see that an ergolect operates at the level of *lexis* and at the level *transaction*, hardly at all at the level of grammar."

It is in the area of transaction where Pickett believes work in ESP is required. The communicative events of business need identifying and describing. There are many researchers - particularly in Scandinavia - who are engaged in this work. Pickett makes the additional point that such work will be a means of structuring both textbooks and teaching.

Textbook writers cannot, however, wait for the research work to accumulate. They are faced with a situation in which students need to be equipped for the transactions of business, before they have been fully and explicitly described and analyzed. This is familiar territory of course for language teachers. They are often left to rely on their intuitions and personal experience. In lieu of an explicit representation of reality they must often make do with 'simulations' of that reality, or, at the least, pedagogically balanced samples of the reality of business communication which they need to present, in particular to intermediate students of English.

2 Demand for 'Business English' at intermediate levels of proficiency

It is well known that the demand for business English at an intermediate level has shot up in a sharply ascending curve in recent years. Current developments suggest the trend will continue. This is an assertion which there is much evidence to support - particularly in Germany, but also in France. In part this simply reflects a state of affairs which is set to continue, namely the creation of a *de facto* single European market in the past six or seven years.

2.1 Intermediate level demand for 'Business English'

But the interest in this growing demand, for teachers of business English, is that it tends to be more diffuse and it encompasses many categories of learner we would not have encountered, say, five or ten years ago; in particular, as far as the level of proficiency at which the demand is articulated is concerned. There will clearly be a closely delimited demand for highly qualified employees with specialized language training. But 'specialized language training' is something such employees will gain 'on the job', in 'job placements'. Also of interest here is the fact that, as our technologically industrialized societies in Western Europe expand, the demand for trained personnel is increasing and beginning to percolate down through the professional strata below the level of university graduates even. This is reflected in the language abilities or qualifications, in particular English, demanded of them. Where once courses in English for Specific Purposes tended to be aimed at more advanced learners, we today find ourselves confronted by demand for specific English courses at the intermediate level. Students of English are beginning as early as possible to 'specialize' in the purposes for which their English skills and knowledge is acquired.

2.2 Language needs of the intermediate business English learner

What does this all have to do with English for Business Purposes?

The author's experience of teaching at a German polytechnic - *Fachhochschule* - demonstrated that we have no adequate needs analyses available to help teachers of Business English in such institutions.

There is much talk, in the case of students doing business administration and studying, say, two languages at the same time, that they require *'Fachsprache'*, specialized English for their academic studies - economics, accounting, computing, etc. But clearly they cannot be expected to acquire their entire course content in the foreign language. Alexander (1988) discusses the background. It is argued that what such students probably need more than anything is experience in and practice at using their English orally. Hence the stress on the primacy of oral skills with written skills being relegated to second place.

But in the case of students with little idea of what specialism they are going to take up - whether they will become salespersons, export marketers, international financial controllers, banking employees, commercial agents, etc., there is no common denominator, in terms of specialized English. Recall what was said (in § 1.2) about business English: it is more than just 'lexis'.

Consider also the field of in-company language training programmes. Let us take, say, manufacturing companies, in chemicals or cable production in Germany or in Denmark. Here too we find a similar trend to the one just outlined for higher education. Such companies are increasingly finding themselves having to train their school-leavers, skilled workers and sometimes graduates working in various departments of the company-administration, sales and purchasing, controlling, and even in production management and spare parts supply - in communication skills in English. Why? Because school has not equipped these people for such tasks.

2.3 Communicative skills in English left to post-school programmes?

To summarize so far. We could perhaps argue that in the area of language use skills many advanced learners of English (at least 'so-called' on paper) are in actual fact more precisely characterized as being at an intermediate level.

In fact, in many school systems in Europe language use ability in foreign languages seldom gets beyond an intermediate level within the school system. (Scandinavia may be one of the outstanding exceptions to this generalization). Otherwise, in terms of grammatical and even lexical knowledge the school leaving certificates like the *baccalauréat*, *matura* or *Abitur* etc. are said to certificate advanced knowledge. (The problem here is of a division between the view of language as externa-

lized activity or as internalized knowledge; we return to this issue later. But this is at the heart of the seeming paradox we may encounter.)

The requirement for more and more people needing to be able to actively communicate in English is now evident. In industry, commerce and even in public administration in Denmark people are aware of the degree to which internationalization has progressed.

It is widely acknowledged in Europe that *de facto* it is English which is becoming the *lingua franca* for inter-cultural interchange in our 'communication society', for good or ill. French scarcely figures. Certainly Spanish or even Russian and German are unlikely to catch up before the end of the century, if at all. (The reasons for this need not delay us here. Nor too the problems in terms of cultural overtones which accompany the fact whereby the language of the major military and political, if no longer the economic, world power (and a former world power) 'happen' to be the lingua franca.)

3 Communicative orientation to business English

There has been a shift in the perspective on teaching of English to speakers of other languages in the past twenty years. Language has come to be viewed as externalized activity. It is not merely seen to be internalized as knowledge.

Cook (1988 : 13) has drawn attention to how members of the language teaching profession differ on this:

> "Language teachers can be divided into those who advocate E-language methods that stress communication and behaviour and I-language methods that stress language knowledge."

3.1 Everyday communicative demands on speakers of English

We have referred to the objective spread of International Business English. We see, too, a trend towards encouraging communication and behaviour via the medium of English on the part of increasing numbers of communicators in a variety of professions and occupations. (There is also an intermediary position whereby one can be predominantly oriented towards E-language methods with the main thrust being

towards communication and activity, and at the same time not wishing to neglect completely I-language methods and their emphasis on knowledge.)

The changing situation is partially reflected in the call for a certificate or a qualification at the intermediate level of proficiency. Clearly there is a felt need on the part of both individuals, organizations and business in general for the orientation of business English teaching and learning to reflect the everyday communicative demands which are being or will be made on speakers of English in an international setting.

This has to do with the changing nature of people's work, of course. Moreover, this is not merely a question of, say, receptionists encountering more foreigners in their everyday work (as a result of air travel and satellite telephoning). Although this is doubtless a factor. It will make up part of the demand pinpointed. But it also goes a little further than this.

3.2 Excursus: the 'internationalization process'

The internationalization process referred to above means that business people are tending to become 'facilitators of exchange' of goods, services, capital and more obviously today 'information'. Many commentators refer to our modern industrial, or more exactly 'post-industrial', societies as 'communication societies' or 'information societies'. Indeed in contrast to the Industrial Age we may call this the Information Age, as Halliday does. He has demonstrated how closely we can view language history as part of human history.

Language contains traces of human semo-history in its 'system' of grammar and it also follows the radical changes and developments (in the real history) of humans. Halliday distinguishes the following major upheavals:

1 Settlement Age
2 Iron-Age (Greece, China)
3 Renaissance - Industrial Revolution
4 Present - Age of Information

Some of the historical revolutions which have led to the developments we find incorporated in our present day language systems can be dated back to various significant historical shifts. There is no space here to

detail them. But it is sufficient to note that, of course, we encounter uneven development: first, as between languages in the world, which reflect the different material conditions around them. And even within languages, as Bernstein's notion of codes has demonstrated for social class differences within individual languages. Class differences *between* individual languages come also as no surprise.

The fact that particular language groups become dominant via their speakers' actions is a truism. The full implications of this state of affairs for the *lingua franca* status of International Business English are again something which can only be briefly mentioned in passing. This an area to which sociolinguists as well as applied linguists do well to direct their critical analytical gaze in the future.

Let us take one example of how language construes or affects our reality in the modern world. One often hears people refer tritely to 'technology transfer' - a buzz word of a few years back. What is almost invariably meant here is contemporary, high technology, which western multinational companies produce and desire others to purchase. For how to make a wind-mill, such know-how or 'information', is not going to be pursued for profit in the majority of the countries of the world (unfortunately perhaps). No, more likely this high technology is increasingly going to take the form of 'knowledge' or, to use the code word of the moment, 'systems' or 'software' - also called 'new products'. Now, let us omit the question of whether we are talking about benevolent products or not so benevolent ones. Let us also leave out the point mentioned concerning English as international *lingua franca*.

This cultural and linguistic imperialism is a feature of the Information Age which also would need to be integrated into a well-founded critical assessment of what it means to learn and teach English: is it, for example, engaged in at the 'expense' of other linguistic resources? For example what is the status of other foreign languages, what of other languages spoken within national boundaries? What of the standardization of one dominant dialect at the expense of others? And finally whose English is International Business English anyway? (In lieu of discussion at this point, see in this connection, in particular, Haberland 1989, Phillipson & Skutnabb-Kangas 1985 and Stubbs 1989.)

One point needs to be stressed, however, concerning the nature of much of the international interaction, especially between post-industrial countries themselves - say within Europe. We should note

that what people are increasingly buying and selling from each other, within and across language boundaries, are often 'language products' or at least 'metalanguage' products. Much of the high tech of today is predicated on, not to say based on, computerization. After all, so the argument runs from some quarters, the Computer Age, for all its defects, may well have the potential for making the human condition much more tolerable.

But, as is well attested, things are seldom, if ever, benevolent. It is evident what happens in a capitalist world system, which now practically includes the whole globe - apart, arguably, from Vietnam, and possibly Iraq, which will both soon be dragged back into it, if the USA have their way, and Cuba, which is accommodating to it via its tourist industry and so provides prime evidence of the internationalization trends here outlined. In such a system the investment of resources goes towards the furthering of the investor's portfolio and the return on their capital. The effort does not go towards the disinterested satisfaction of consumers' needs, even if the latter really knew what they wanted. These can soon be ascertained anyway by advertizing people. The latter - today euphemistically termed 'marketing people' in International Business English - more likely dictate and mould 'needs' nowadays in all western societies. The inevitable thrust is towards doing this on a global scale too. Some people call this 'neo-neocolonialism', when it is applied to the Third World. One is unsure what to call it when contemplating the developments under way in Eastern Europe. From there one hears urban myths about former teachers of Russian participating in crash courses to train as English as a Foreign Language teachers!

But to return to the language teaching methods and the pedagogical perspective we as teachers of English will find ourselves adopting. *Lingua franca* usage is undoubtedly demanding an increasing use of the spoken word.

3.3 Focus on the spoken word

Gone are the days when it was enough simply to learn how to lay out a commercial letter and to understand a few commercially tinged terms. The modern business world has not been left untouched by the development towards an increasing use of the spoken word. This has rubbed off even onto writing, giving rise to a less formal style now acceptable in business correspondence. The electronic media, the

convenience offered by international telephone systems and the sheer volume of physical mobility facilitated by both commuter airline travel and the spread of multinational companies throughout Europe and other continents are part of the explanation for this shift in emphasis. We might note that the teaching of business English, as Pickett states,

> "was heavily influenced by the written transactions involved in business and even today the vast majority of books published for the teaching of business English are concerned with the written side of it" (1989 : 5).

3.4 Face to face communication via English

Pickett notes that "a neglected part of the English business ergolect is *the language of oral transactions*". Some language which is used orally never gets used in the written form. Examples Pickett gives include: 'Smith speaking', 'hold the line', 'I beg your pardon', 'come again'.

So we may conclude by noting that the probability that face to face communication via English with a foreign business contact whether at home or abroad will become part of one's job description has increased in Europe.

4 Teaching International Business English

Now, given the scenario sketched out, instead of learning a lot of isolated words, it is clear that in courses of business English learners need to become involved in task-oriented activities such as people engage in in business life.

4.1 Business skills

The kinds of things which we can prepare for and practise, if not teach, will include a number of current commercial activities. In this connection it is possible and pedagogically helpful to speak of 'basic business English skills'. Included in this category are at least the four following headings:

talking to people in business - that is on a face to face basis,

writing letters, memos and telexes

using the telephone - this applies to different categories of people, ranging from telephonists, secretaries, personal assistants, costing clerks, middle management to executives,

writing reports and summaries.

These are skills which are fundamental to all business contexts where English is used. They will need to be practised in any business English course which is oriented to the requirements and expectations of modern, that is to say, contemporary use of English in an international context.

In the case of students - especially at the intermediate level and lacking work experience at vocational schools, in commercial schools, in evening classes - one may need to practise these skills in relative isolation from each other. This will serve to present the conventions which will differ, say, in terms of formality or informality on the phone, or as far as the layout of business letters in contemporary English language usage today is concerned. It is worth reminding students that the old-fashioned formulations of the past are giving way to a more relaxed, personal and matter-of-fact tone. In any case, students may need to be given the chance to build up their confidence.

Furthermore, the integration of a wide range of language skills in business operations is to be practised. This means that the language skills students need to learn and to practise should be integrated into task-directed and communicative activities in the classroom, wherever this is possible. It is the case that Business English is predominantly language being used to do things with: *doing things with words*, such as: making enquiries, introducing people to each other, ordering goods, complaining about faults in goods or non-delivery, reminding customers of non-payment, negotiating and so on.

Moreover, using English in business entails not being - only - able to talk about business related matters - how large the national debt is, or whether Denmark has a larger proportion of women bus drivers than southern Italy - although, of course, such abilities may well be an interesting by-product of a course in business English. Instead, students need, primarily, to be encouraged to carry out activities, not just to discuss what they would do in a particular situation, much as one does in case studies.

The question is, naturally, how they are triggered to do this.

The answer to this question is both relatively simple and relatively complex at the same time. The simple and somewhat pat answer would be to say that a business or commercial English course should aim to allow students to 'communicate successfully in English' in business situations.

We do not call for the rejection of grammar work, vocabulary work, even learning how to read out aloud passages of written text. Such language activities must practised, too, alongside, and in addition to, the more active approach advocated here.

Nor should we neglect the four language skills. They should, however, be integrated into task-directed and communicative activities, wherever possible.

This is where the more complex answer would come in. There is no point in just teaching English and then hoping that students can use what we teach them to communicate in business afterwards. We must actually provide the opportunities for them to practise this very use.

International Business English (Jones and Alexander 1989), published by Cambridge University Press, is a coursebook which aims to put these ideas into practice.

Some of the techniques which this book employs are designed to involve students in using English communicatively. It is our belief that the kinds of communication skills needed in International Business English nowadays can be practised by, among other things, playing roles and cooperating purposefully in solving a problem or performing a task such as is likely to be encountered in business situations. Among the less explicit purposes behind the course is the 'enabling' function, whereby further qualifications in business skills are also pursued,

especially for women, who do after all represent a sizeable chunk of the target language group.

4.2 Task-oriented practice materials

Learners of business English require the kind of activities which are designed to 'involve' them in using English communicatively. These may include, among others, role playing and cooperating purposefully, for example in pairs or small groups, in solving a problem or performing a task such as is likely to be encountered in business situations.

This course seeks to respond to the state of affairs described and discussed above. It caters, namely, for the increasing trend towards specializing in English for Business Purposes at an intermediate level, on the one hand. On the other hand, it endeavours to satisfy the demand for practice materials which actively encourage students to engage in communication activities in English in a business setting.

The following is an illustration of the kind of material which can be used to teach Business English actively. It is taken from Unit 8 of *International Business English.*

8.1 We all make mistakes - sometimes!

Work in pairs or small groups. You and your partner(s) work in the buying department at Zenith International. You have just got back from holiday. While you were away Max, the 19-year-old son of your director, was in charge of your office.

1. Read this note you left for Max before you went away:

   Max, please place order for 45 x 100 metre reels of 40 mm MCL88 cable from UNIFLEX SpA in La Spezia, Italy. All details in files. This is a repeat order - just copy the previous one and change the dates.

   and this note that Max has left for you:

   MCL88 cable ordered as you instructed. Price seems to have gone up since last order - I assume this is OK. Uniplex seem to have moved from La Spezia to Pisa. Their new address is:
   Uniplex srl, Viale Dell'Industria 131, 56100 Pisa
   Best wishes
   MAX
   PS Hope you had a good holiday!

   What do you think may have happened? What should you do?

2. Listen to a telephone message that was recorded on the answering machine yesterday.

3. Look at File 99 to see two more documents, including a telex that has just arrived.

4. Uniplex's price is 7 1/2% higher than UNIFLEX's. What are you going to do? Will you stick by Max's order, which will upset UNIFLEX SpA?
   Will you try to negotiate a lower price from Uniplex? Or is it better to explain to Uniplex what has happened, apologize and cancel the order?

5. When you've made your decision, role play the two phone calls or visits: one to Piero Conti at Uniplex srl and the other to Lucia Donato at UNIFLEX SpA.
   Plan each call or visit, by making notes before you begin.

6. Draft a telex or fax to Uniplex and another to UNIFLEX, which you could have sent *instead of* phoning or visiting them.

7. Send your telexes or faxes to another group and ask for their reactions and comments.

8. Explain to the rest of the class (or another group) how you dealt with the problems.

9. Draft a short report on how you dealt with the problems for the attention of your boss - who is Max's father!

© Cambridge University Press 1989

In summary we can state that the communicative materials in *International Business English* are designed to pursue the following objectives, among others:

to introduce 'business English' to the intermediate level learner,

to provide learners with practice in English in business situations,

to provide practice or review in 'basic business English skills',

to reflect current syllabuses for English for business with their emphasis on communication skills,

to provide materials for the International Certificate Conference (ICC) syllabus in English for Business Purposes,

to provide materials for the London Chamber of Commerce and Industry Examination Syllabus in EfB (English for Business) and in EfC (English for Commerce),

to cater for the variety of students who need to improve their business communication skills in all branches of industry, finance, commerce and public administration,

to focus actively on business,

to provide interesting and motivating practice in communication skills in International Business English,

to provide business-task-oriented and integrated activities to enable the above mentioned criteria to be fulfilled.

References

Alexander, Richard (1988). Examining the Spoken English of Students of European Business Studies: *Purposes, Problems and Perspectives*. *System* 16: 41 - 48.

Cook, Vivian (1988). *Chomksy's Universal Grammar*. Oxford : Blackwell.

Deutscher Volkshochschul-Verband e.V. (1988). International Certificate Conference Language Certificate System. Certificate in: *English for Business Purposes*. Bonn - Frankfurt.

Haberland, Hartmut (1989). Whose English, Nobody's Business. *Journal of Pragmatics* 13 : 927 - 938.

Halliday, M.A.K. (1990). New ways of meaning: a challenge to applied linguistics. Paper given at *AILA* 1990, Thessaloniki, Greece.

Jones, Leo & Alexander, Richard (1989). *International Business English*. Cambridge : Cambridge University Press.

Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove (1985). Applied Linguists as Agents of Wider Colonisation. The Gospel of International English. *OBST* (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie) 31 : 159 - 179.

Pickett, Douglas (1989). The Sleeping Giant: Investigations in Business English. *Language International* 1.1 (1989): 5 - 11.

Stubbs, Michael (1989). The State of English in the English State: Reflections on the Cox Report. *Language and Education* 3/4 : 235 - 250.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

PLURIDICTA 20

Odense 1991

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

PLURIDICTA
21

Lone Ambjørn

Indirekthed som sproghandlingsintern modifikation

PLURIDICTA 5: Lone Ambjørn: Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel.

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15 Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2 sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16 Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17 Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlicher Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18 Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19 David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20 Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

COPY AVAILABLE

INDIREKTHED SOM SPROGHANDLINGSINTERN MODIFIKATION

Lone Ambjørn
1991

1. INTRODUKTION 1

2. SYNTAKTISK FORM - ILLOKUTIONÆR FUNKTION 2
2.1 Searles konventionelle indirekthed 3
2.2 Blum-Kulka/House/Kaspers (in)direkthedsskala 4

3. INTRODUKTION TIL INDIREKTHEDSANALYSEN 5
3.1 Defokaliserende personreference 5
3.2 Sproghandlingssekvens, hovedhandling, støttehandling 8
3.3 Emneintroducerende sproghandlinger 10
3.4 Defokalisering, selvbillede og akkomodation 11
3.5 Opbygning af en (in)direkthedsskala 13

4. ANALYSE AF INDIREKTE SPROGHANDLINGSREALISATION 15
4.1 Beklagelse 16
4.2 Afvisning 18
4.3 Bebrejdelse 20
4.4 Anmodning 24
4.5 Forslag (rettet mod M) 32
4.6 Repræsentativer: Meninger, Forklaringer, Følelser 34
4.7 Oversigt over indirekthedsniveauer og funktioner 38

5. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER 39

6. BIBLIOGRAFI 40
ANVENDTE BRUGSTEKSTER 41

Tak til Kjær Jensen, HHÅ, K.E. Kjær Madsen, HHÅ, og Johannes Wagner, OU, for råd og dåd i forbindelse med udarbejdelsen af denne artikel.

1. INTRODUKTION

I forbindelse med en undersøgelse af sproghandlingsrealisation på spansk (Ambjørn 1988) kunne jeg konstatere, at Anmodninger er den sproghandlingstype, der har været genstand for størst opmærksomhed såvel teoretisk som empirisk, og at analyser af indirekte sproghandlingsrealisation næsten udelukkende har været centreret om samme. Ulempen ved de heraf udviklede modeller til afdækning af (in)direkthed er imidlertid, at de ikke kan appliceres på andre sproghandlingtyper end Anmodninger.

En løsning på dette problem mener jeg at have fundet i hollænderen Henk Haverkates (1984) teori omkring Afsender- og Modtagerreference. Omend problemstillingen omkring (in)direkthed kun udgjorde et mindre delaspekt i forbindelse med min føromtalte undersøgelse, fremstod der umiddelbart på baggrund af de fremkomne resultater så interessante perspektiver for anvendeligheden af Haverkates teori, at der var al mulig grund til at foretage en mere dybtgående undersøgelse på basis af et større empirisk materiale.

Hovedformålet med foreliggende artikel er således at præsentere resultaterne af denne undersøgelse og forhåbentlig samtidig vække andre forskeres interesse for, også på andre sprog, at afprøve den her beskrevne indfaldsvinkel til (in)direkthed. Selv om teorien illustreres med spanskprogede (castilianske) eksempler, er størsteparten af de opstillede kategorier sproguniverselle, og desuden kan analysemodellen med lethed omarbejdes til at rumme for andre sprog evt. specifikke kategorier.

Det empiriske grundlag for foreliggende kvalitative analyse er et korpus bestående af såkaldte 'brugstekster' (Nøjgaard 1975), hvorved forstås drejebøger og dramatekster produceret med henblik på henholdsvis filmatisering og opførelse (se fortegnelse over anvendt materiale i afsnit 6). Dialogernes opbygning og indhold afspejler en sprogbrug, der er karakteristisk for privatsfæren. I denne forbindelse skal man være opmærksom på, at analyser med udgangspunkt i andre korpustyper, f.eks. interaktioner fra offentlighedssfæren eller sagprosa, meget vel kan tænkes at frembringe et andet billede af indirekte sproghandlingsrealisation, både hvad angår anvendelsen af de personreferentielle kategorier (se afsnit 3.1), de opstillede indirekthedsniveauer (afsnit 3.5) og de med indirekthed forbundne funktioner (se oversigt i afsnit 4.7).

EST COPY AVAILABLE

2. SYNTAKTISK FORM - ILLOKUTIONÆR FUNKTION

Ifølge den traditionelle opfattelse inden for sproghandlingsanalyse består grundlaget for sproghandlingsidentifikation i en kobling mellem det udtryksaspekt, der vedrører sætningsformen, og den illokutionære funktion. Ifølge denne opfattelse skulle imperativiske sætninger således markere Ordre, interrogative sætninger Spørgsmål og deklarative sætninger Konstateringer.

Som det vil fremgå af nedenstående eksempler, kan sætningsudtrykket imidlertid aldrig i sig selv anvendes som identifikationskriterium for sproghandlingstyper, fordi det kan have mange forskellige funktioner, som til hver en tid må afgøres af dialogpartnernes aktive interpretation af ytringen i den givne situationskontekst.

a. Deklarativen kan tolkes forskelligt, afhængigt af konteksten:

		Information
		Bebrejdelse
Se ha escapado el perro	*Hunden er sluppet ud*	**Anmodning**
		Advarsel

b. Imperativiske sætninger kan markere andet end Ordre:

Perdona	*Undskyld*	**Beklagelse**
No cuentes conmigo	*Regn ikke med mig*	**Afvisning**
Pasa	*Kom indenfor*	**Tilbud**
Ven aquí	*Kom herhen*	**Ordre**
Tranquilízate	*Tag det roligt*	**Råd**

c. Den samme illokutionære funktion kan realiseres gennem forskellige sætningsstrukturer:

Tilbud:

¿Café?	*Kaffe?*	**sætningsemne**
Siéntate	*Sid ned*	**imperativ**
Voy yo	*Nu skal jeg*	**deklarativ**
¿Te traigo tabaco?	*Skal jeg tage tobak med til dig?*	**interrogativ**

2.1 Searles konventionelle indirekthed

Inden for sproghandlingsteorien* har problemstillingen med koblingen form-funktion dannet udgangspunkt for distinktionen 'direkte SH' vs. 'indirekte SH', hvor de direkte er karakteriseret ved overensstemmelse mellem syntaktisk form og illokutionær funktion og de indirekte ved uoverensstemmelse på dette punkt.

De indirekte SH forklarer Searle (1975) på flg. måde:

> "(-) cases in which one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another." (ibid: 60)

> "(The speaker) performs the secondary illocutionary act by way of uttering a sentence the literal meaning of which is such that its literal utterance constitutes a performance of that illocutionary act. We may, therefore, further say that the secondary illocutionary act is literal; the primary illocutionary act is not literal." (ibid: 62)

Endvidere opereres hos Searle med den såkaldte 'konventionelle indirekthed', som er karakteriseret ved, at der i en ytring forekommer sproglige indikatorer, som pr. konvention sammenkæder ytringens form med dens illokutionære funktion, selv om ytringens bogstavelige betydning ikke angiver denne funktion.
I eksempler som

¿**Puedes** ofrecerme algo de beber?	***Kan du** byde mig på en drink?*
¿**Quieres** poner la mesa?	***Vil du** dække bord?*
¿**Te importa** llevarme a cenar?	***Har du noget imod** at tage mig med ud at spise?*

er den sekundære illokutionære handling ud fra Searles analyse således et spørgsmål om Modtagers formåen eller velvilje, medens den primære illokutionære handling er en Anmodning. Ifølge Searle realiseres de to handlinger samtidigt, hvilket skulle give Modtager mulighed for at vælge, på hvilken måde han vil opfatte ytringen og reagere i overensstemmelse hermed.

Denne forklaring afvises dog af flere teoretikere på området, idet ovenstående ytringer yderst sjældent vil have funktion af kun et spørgsmål om Modtagers formåen eller velvilje. Videre kan man sige, at den bogstavelige fortolkning af ytringen og en reaktion rettet kun mod denne, ville blive betragtet som non-kooperativ adfærd fra Modtagers side, eller i givet fald som en morsomhed.

* Sproghandling forkortes herefter til SH.

2.2 Blum-Kulka/House/Kaspers (in)direkthedsskala

Hos Blum-Kulka/House/Kasper (1989), som repræsenterer den til dato største empirisk dokumenterede undersøgelse af tværkulturel, sociopragmatisk og intersproglig variation i realisationer af bl.a. Anmodninger, opstilles en skala over denne SH's illokutionære transparens. Skalaen er baseret på Searle (1975), Ervin-Tripp (1976), House/Kasper (1981), Blum-Kulka (1982) og indeholder ni kategorier, der gensidigt udelukker hinanden.

Kategorierne 1-5 udgør det **direkte niveau**, 6-7 det **konventionelt indirekte niveau** og 8-9 det **non-konventionelt indirekte niveau**. Det vil sige, at jo højere man bevæger sig op ad skalaen, desto længere bliver den inferentielle proces, der er nødvendig for identifikation af ytringens illokutionære pointe. (ibid: 18):

1. *mood derivable*: utterances in which the grammatical mood of the verb signals illocutionary force ('Leave me alone'; 'Clean up that mess').
2. *performatives*: utterances in which the illocutionary force is explicitly named ('I am asking you to clean up the mess').
3. *hedged performatives*: utterances in which the naming of the illocutionary force is modified by hedging expressions ('I would like to ask you to give your presentation a week earlier than scheduled').
4. *obligation statements*: utterances which state the obligation of the hearer to carry out the act ('You'll have to move that car').
5. *want statements*: utterances which state the speaker's desire that the hearer carries out the act ('I really wish you'd stop bothering me').
6. *suggestory formulae*: utterances which contain a suggestion to do x ('How about cleaning up?').
7. *query preparatory*: utterances containing reference to preparatory conditions (e.g., ability, willingness) as conventionalized in any specific language ('Could you clear up the kitchen, please?)'; 'Would you mind moving your car?).
8. *strong hints*: utterances containing partial reference to object or element needed for the implementation of the act ('You have left the kitchen in a right mess').
9. *mild hints*: utterances that make no reference to the request proper (or any of its elements) but are interpretable as requests by context ('I am a nun' in response to a persistent hassler).

Forudsat at lignende skalaer over illokutionær transparens kan opstilles for andre SH-typer end Anmodninger*, og sådanne skalaers deskriptive niveauer, som i ovenstående, etableres på basis af tilstedeværelsen af sproglige indikatorer for ytringens illokutionære værdi samt på basis af dens semantiske indhold, vil der logisk dannes variable niveauer med deraf unikke (in)direkthedsskalaer for hver enkelt SH-type til følge. Derfor vanskeliggør, for ikke at sige umuliggør, denne fremgangsmåde sammenligninger SH'er imellem, hvad angår deres indirekte realisationsmuligheder.

Der er således behov for en universalskala indeholdende konstante niveauer, ud fra hvilke alle SH-typers grad af (in)direkthed kan måles og beskrives. En mulig indfaldsvinkel til etablering af en sådan skala skitseres hos Haverkate (1979, 1984).

---

* Især for ekspressivernes vedkommende kunne man forestille sig, at det ville blive problematisk, en formodning, der understøttes af det faktum, at analysen af Undskyldninger hos Blum-Kulka/House/Kasper (1989) er foretaget ud fra andre kriterier end de ovenfor beskrevne.

3. INTRODUKTION TIL INDIREKTHEDSANALYSEN

3.1 Defokaliserende personreference

I det følgende skal gives en kortfattet præsentation af Haverkates pragmatiske undersøgelse af Afsender- og Modtagerreference (1984), hvoraf afsnittet omhandlende defokaliserende personreference har været den primære inspirationskilde for min undersøgelse.

Haverkates hypotese er, at kategorierne **standardreference, fokaliserende reference** og **defokaliserende reference** udgør en nødvendig og tilstrækkelig ramme for analyse af ethvert udtryk, der referer til Afsender og/eller Modtager*.

Udgangspunktet er en analyse af SH's interne struktur, der udgøres af fire interrelaterede subhandlinger: en fonetisk, en illokutionær, en syntaktisk/leksikalsk og en refererende. Disse subhandlinger udgør tilsammen SH's **allokutionære komponent** og vælges hver især af A med det formål på optimal vis at nå et givent kommunikativt mål. Det er således en analyse af den refererende subhandlings allokutionære realisationer, der er hovedtemaet i Haverkate (1984).

Til grund for sine analyser lægger Haverkate Searles klassifikation af illokutionære handlinger:

ekspressiver
kommissiver
direktiver
repræsentativer
deklarationer

(Sidstnævnte klasse udelades dog af analysen, fordi disse SH-typer har en fastlagt, ritualiseret form, som forhindrer referentiel variation).

Af de hos Searle (1976) opstillede artskonstituerende kriterier for SH-klasserne udgør i Haverkates analyse 'den illokutionære pointe' og som en del og konsekvens heraf 'tilpasningsretningen mellem ord og verden' de grundlæggende parametre i beskrivelsen af A's og M's interaktionsroller, hvilket konkret kommer til udtryk i SH-karakteristikkerne som 'A- og/eller M-centrering' (se analyseafsnittene 4.1-4.6).

Da det kun er den defokaliserende personreference, der her skal i fokus, må jeg af pladshensyn indskrænke mig til blot at bringe Haverkates definitioner på de to andre personreferentielle kategorier og så i øvrigt for en uddybning af disse henvise til Haverkate (1984: 51-78).

* Forkortes herefter til A og M.

Standardreference:

> "Standard strategies are applied by speakers who do not wish to explicitly focus on the way in which they assess their interactional relation with the hearer. As a consequence, the corresponding devices are unmarked, lacking the specific socio-psychological connotations inherent in focalizing and defocalizing expressions." (ibid: 52).

Fokaliserende reference:

> "(-) speakers selecting focalizing expressions have the intention of bringing into prominence the role of the referent in the state of affairs described. Therefore, the constituents selected are always marked for specific reference." (ibid: 56).

Af de hos Haverkate opstillede personrelaterede referenceformer er de defokaliserende udtryk de eneste, der er relevante for analyse af indirekthed:

Defokaliserende reference:

> "Defocalizing involves a referential strategy developed by the speaker in order to minimize his/her role or that of the hearer in the state of affairs described. In realizing this strategy, the speaker suppresses the identity of the agent by making use of non-specifically or implicitly referring expressions or constructions." (ibid: 83).

Inden for den defokaliserende personreference er det selvsagt de kategorier med nedtonende eller optonende funktioner, der pragmalingvistisk og sociopragmatisk er de mest interessante. Med henblik på at maksimere effektiviteten i den kommunikative proces og nå frem til det intenderede kommunikative mål, kan A vælge at modificere en given SH således, at den styrke, hvormed dens illokutionære pointe præsenteres, ned- eller optones. Sådanne kommunikative virkemidler vælges blandt flere alternativer, ud fra en vurdering af dialogens sociale og psykologiske kontekst (se Ambjørn 1987: 5-10).

Hvad angår nedenstående opstilling og beskrivelse af de forskellige underkategorier inden for den defokaliserende, non-specifikke personreference, skal flg. forskelle i forhold til Haverkate kommenteres:

- generaliserende, **perspektivneutrale** udtryk, der ikke rummer de for intern SH-modifikation relevante funktioner (nedtoning/optoning) er udeladt.
- udeladt er endvidere en kategori indeholdende det indefinitte pronomen 'uno(a)' (én, man). Begrundelsen herfor er for det første, at dette defokaliserende udtryk hovedsageligt er fundet i modificerende støttehandlinger til hovedhandlingen (se afsnit 3.2). Derudover er forekomsterne i mit korpus så sporadiske, at jeg vil vove den påstand, at udtrykket er på vej ud af det castilianske hverdagssprog.
- nedenstående kategori d. (gruppe-inklusiv reference, 2. pers. plur./3. pers. sing. el. plur.) er ikke repræsenteret hos Haverkate.

A defokaliserende, non-specifik reference

a. pseudo-inklusiv reference (1. pers. plur.)
Der udtrykkes generalisering ud fra et A- og M-perspektiv, idet A antyder, at både A og M er involveret i en given handling/et givent sagsforhold.

b. gruppe-inklusiv reference (1. pers. plur.)
Gennem generalisering defokaliserer A sin egen rolle ved at referere til en given social gruppe, med hvilken han/hun har holdninger og synspunkter fælles.
(F.eks.: Vi mænd .../Vi kvinder ...)

c. 2. person singularis-reference
Der udtrykkes generalisering ud fra et M-perspektiv, hvorved A tager udgangspunkt i sine personlige erfaringer og udvider dem til også at omfatte M's domæne.

d. gruppe-inklusiv reference (2. pers. plur./3. pers. sing. el. plur.)
Gennem generalisering defokaliserer A M's rolle ved at referere til alle medlemmer af den sociale gruppe, M tilhører. (F.eks.: I kvinder ..., de/n type/ mænd, som ...)

e. pseudo-refleksiv reference (det refleksive pronomen 'se')
En sprogspecifik kategori, der udgør en mellemting mellem aktiv og passiv og derfor oversættes til enten 'man' eller dansk passiv.
Gennem generalisering defokaliseres A's eller M's engagement i en given handling/et givent sagsforhold.

B defokaliserende, implicit reference

Ingen formal reference til hverken A eller M.

Med relation til SH's illokutionære pointe og den deraf følgende A/M-centrering kan en SH, ifølge Haverkates teori, defineres som **direkte** når

> **propositionen indeholder total specifikation af handlingen/sagsforholdet samt eksplicit reference til A og/eller M som de(n) i handlingen/sagsforholdet involverede part(er)**

og som **indirekte** når

> **propositionen indeholder total, partiel eller ingen specifikation af handlingen/sagsforholdet samt non-specifik eller implicit reference til A og/eller M som de(n) i handlingen/sagsforholdet involverede part(er).**

Med ovenstående definition af direkthed står det klart, at Haverkate betragter de SH-realisationer, der af Searle og de af ham inspirerede forskere analyseres som 'konventionelt indirekte' (se Blum-Kulka/House/Kaspers skala i afsnit 2.2) som værende direkte, fordi de indeholder total handlingsspecifikation og specifik personreference. Ifølge Haverkate har f.eks. 'Ayúdame' (hjælp mig) og '¿Quieres ayudarme?' (vil du hjælpe mig?) ikke alene den samme illokutionære funktion, men også det samme propositionelle indhold, således at ingen af dem kan betragtes som direkte eller indirekte i forhold til hinanden (1979: 102). Forskellen imellem dem ligger på det allokutionære plan, hvorved Haverkate, som tidligere nævnt, forstår A's valg af de sproglige midler, der på optimal vis tjener til at nå det intenderede kommunikative mål i en given situation.

På andre punkter er Haverkate imidlertid stærkt inspireret af Searle, medens jeg, såvel her som i tidligere undersøgelser, foretrækker at anvende en mere diskursanalytisk orienteret indfaldsvinkel, der muliggør analyser af hele handlingskomplekser i en social og psykologisk kontekst og ikke kun fokuserer på den isolerede SH.

De forskelle, der bl.a. på denne baggrund eksisterer mellem Haverkates analyser og foreliggende, vil fremgå af de følgende afsnit.

3.2 Sproghandlingssekvens, hovedhandling, støttehandling

Et analytisk aspekt, Haverkate ikke inddrager, men som man i praksis er nødt til at forholde sig til, er relationen mellem på den ene side en SH og en SH-sekvens og på den anden mellem hovedhandling og støttehandling.

En ytring anskuet som en interaktiv og interpersonel handling med en situationsbestemt, kommunikativ funktion, benævnes her **sproghandling**.

En **SH-sekvens**, der på dialogens interaktionelle/diskursstrukturelle niveau svarer til en replik (se def. i Ambjørn 1990: 4), kan bestå af:

611

a. En eller flere hovedhandlinger. En hovedhandling udgør kernen i SH-sekvensen og er den minimale enhed, hvormed en given SH kan realiseres (Blum-Kulka/House/Kasper 1989: 275):

A	Dame un cigarillo. (3)	*A*	*Giv mig en cigaret.*	**en hovedhandling**
A	Hazme un café. Y ponme una copa. (3)	*A*	*Lav en kop kaffe. Og giv mig en drink.*	**to hovedhandlinger**

b. En eller flere hovedhandlinger, eksternt modificeret af en eller flere **støttehandlinger** (eng.: supportive moves) i præ- eller postposition. En støttehandling betragtes som en modificerende tilføjelse til hovedhandlingen med enten nedtonende eller optonende funktion. Støttehandlinger kan således inddeles i to overordnede kategorier:

1) nedtonende SH-eksterne modifikatorer

2) optonende SH-eksterne modifikatorer

A	Si no te importa, hablaremos mañana. **Ahora estoy muy cansado.** (15)	*A*	*Hvis du ikke er ked af det, kan vi snakkes ved i morgen.* ***Jeg er for træt nu.***	**nedtonende SH-ekstern modifikator**
A	¡No grites! **¡Que están los niños durmiendo!** (16)	*A*	*Lad være med at råbe op!* ***Børnene sover!***	**optonende SH-ekstern modifikator**

c. Endelig kan A vælge at udelade selve hovedhandlingen og kun realisere en (eller flere) støttehandling(er). Denne implicitte realisationsform er kendetegnet ved, at den ved tilføjelse af hovedhandlingen gøres eksplicit. (Se flere eks. i analyseafsnittene).

A	Paso un frío tremendo.	*A*	*Jeg hundefryser.*	**implicit**
A	Cierra la ventana. Paso un frío tremendo. (Haverkate)	*A*	*Luk vinduet.* *Jeg hundefryser.*	**eksplicit**

Formålet med dette afsnit er at gøre opmærksom på, at også støttehandlinger kan indeholde defokaliserende personreference. I langt de fleste tilfælde er der imidlertid tale om perspektivneutral defokalisering med en generaliserende funktion:

A	No hables tan alto, Luis, **que en esta casa** **se oye todo.** (4)	*A*	*Lad være med at tale så højt, Luis.* ***Her i huset kan man høre alt,*** ***hvad der bliver sagt.***

Men der er i korpus også fundet eksempler på modificerende støttehandlinger med defokaliserende reference ud fra et A- eller M-perspektiv. I disse tilfælde bidrager defokaliseringen til en forstærkning af støttehandlingens ned- eller optonende funktion i forhold til hovedhandlingen.

En nærmere analyse af sådanne forekomster falder imidlertid uden for denne undersøgelses rammer, så jeg vil indskrænke mig til nedenfor at anføre nogle illustrerende eksempler:

A Hola, mamá.
B Hola, hija. Procura no venir tan tarde, **que con estas cosas está una con el alma en un hilo.** (4)

A Hej, mor.
*B Dav, min pige. Prøv på ikke at komme så sent hjem, **for med alt det, der går for sig, bliver man så frygtelig nervøs.***

A Supongo que no hace mal a nadie poniendo tiestos en el balcón. Si le gusta ...
B ¡No opine, señor Ramírez! **Cuando se deben dos semanas de pensión, no se opina.** (14)

A Han generer vel ikke nogen ved at sætte urtepotter på balkonen. Når han nu kan lide det ...
*B Hold Deres meninger for Dem selv, hr. Ramírez. **Når man skylder for to ugers kost og logi, holder man sine meninger for sig selv.***

3.3 Emneintroducerende sproghandlinger

Den i afsnit 2 omtalte traditionelle kobling mellem form og funktion og dermed Haverkates bagvedliggende forudsætning om, at monofunktionelle SH'er direkte og multifunktionelle indirekte forlades her. I mine analyser er det analytiske kriterium bag distinktionen direkthed/indirekthed udelukkende baseret på personreference og specifikation af handlingen/sagsforholdet.
Ifølge Haverkate kan ytringer som

- Har du tobak?
- Er du i bil i dag?

analyseres på to måder:

1. som monofunktionelle (= direkte) Anmodninger om verbal ydelse i form af et spørgsmål, der ikke fordrer andet end et ja/nej-svar.
2. som multifunktionelle (= indirekte), dvs. som konkrete ja/nej-spørgsmål (som ovenfor) og samtidig som enten Anmodning om non-verbal ydelse (M skal give A tobak/M skal give A et lift) eller Tilbud (A tilbyder M at købe tobak/A tilbyder M et lift).

Jeg har valgt at betragte ovenstående som eksempler på en særlig form for SH'er med en **emneintroducerende funktion.** De anvendes med henblik på at bane vejen for en senere ho-

vedhandling, som udgør A's egentlige kommunikative mål. Jeg forudsætter således en diskursiv struktur bestående af fire interaktionelle træk (eng.: moves):

A 1 Er du i bil i dag?
B 2 Ja/Nej.
A 3 Giver du et lift hjem?/Vil du have et lift hjem?
B 4 (Accept)

Formålet med at realisere en emneintroducerende SH i form af et ja/nej-spørgsmål er fra A's side at undersøge de reelle muligheder for gennemførelse af hovedhandlingen (det 3. interaktionelle træk) og på forhånd at finde eventuelle grunde til afslag.

I praksis sker der imidlertid ofte det, at B, ud fra den handlingsrelaterede komponent i det 1. interaktionelle træk enten pr. konvention eller ud fra A's og B's fælles baggrundsviden, kan forhåndsinterpretere indholdet i det 3. træk og således spare A for realisation af hovedhandlingen:

A	Er du i bil i dag?	*A*	*Har du ild?*
B	Ja. Vil du have et lift hjem?	*B*	*(Ja/. (Giver A ild).*
A	(Accept)		

Ikke at interpretere hensigten med den emneintroducerende handling og kun reagere på denne vil i mange tilfælde betragtes som non-kooperativ adfærd eller som en spøg.

A Har du ild?
B Ja. (Giver ikke A ild).

Der er også på dette punkt tale om en i forhold til Haverkate central analytisk forskel. Uanset om den diskursive 4-struktur kommer eksplicit til udtryk eller ej, realiseres der, ifølge ovenstående opfattelse, kun én (direkte) SH i det første interaktionelle træk, nemlig en Anmodning om information.

(Se flere eksempler på samme fænomen hos Levinson (1983: 356-364)).

3.4 Defokalisering, selvbillede og akkomodation

Som det vil fremgå, er begreberne **selvbillede** (eng.: face) og **akkomodation** essentielle, fordi de danner forudsætningen for en overordnet forståelse af defokalisering som kommunikativt virkemiddel.

Om defokalisering (se definition afsnit 3.1) skriver Haverkate (1984: 83) videre:

> "We might also say that the process of de-individualization involved is brought about by the speaker in order to avoid performing what Brown and Levinson proposed to call a 'face-threatening act'."

Hermed relateres defokalisering til et nøglebegreb inden for interaktion. Den mest utvetydige og udtømmende beskrivelse af dette begreb er fundet hos Arndt/Janney (1987: 378), og den bringes her i sin helhed:

> "One of the fundamental preoccupations of speakers around the earth is maintaining what Goffman (1967) and others call 'face'. Face, in the standard literature, refers to the public self-image every person wishes to claim for himself when interacting with others (cf. Brown/Levinson 1978: 63 ff). Two types of needs are specially relevant to maintaining face: (1) the need for personal autonomy (i.e. independence, self-determination, an inviolable private sphere), and (2) the need for interpersonal acceptance (i.e. approval, respect, appreciation). (-). In any interpersonal relationship, conflicts arise when one partner feels either of these face-needs is ignored or actively threatened by the other partner (-). The desire to maintain face and the fear of losing it are human universals transcending all sociocultural, ethnic, sexual, educational, economic, geographical, and historical boundaries."

Som et videre led i arbejdet omkring etablering og standardisering af en dansksproget fagterminologi inden for pragmatik og diskursanalyse (se Kasper/Wagner 1989 og Ambjørn 1990) har jeg som den mest acceptable ækvivalens valgt termen 'selvbillede'*. Inspireret af Fant (1989) skelnes der herefter mellem **intrapersonelt selvbillede** for (1) og **interpersonelt selvbillede** for (2) (svarende til hhv. 'negative face' og 'positive face' hos Brown/Levinson, 1987).

Dernæst vil jeg, inspireret af Giles/Powesland (1975) og Haverkate (1984) foretrække at operere med begrebet **akkomodation** i stedet for 'høflighed', som inden for pragmatikken er et begreb, der både synes vanskeligt at definere og anvende empirisk.

Akkomodation/non-akkomodation er resultatet af de sproglige valg, som A, ud fra en vurdering af de sociale og psykologiske relationer dialogpartnerne imellem, træffer med henblik på at give udtryk for sin holdning til M. Akkomodation vil sige, at man udviser en kooperativ, verbal adfærd, der respekterer dialogpartnerens selvbillede ved på den ene side at minimere de for M potentielt negative betydningselementer i en SH, og på den anden at maksimere de potentielt positive. En kommunikativ adfærd, der ikke respekterer dialogpartnerens selvbillede er derimod udtryk for non-akkomodation.

Som beskrevet ovenfor sammenkæder Haverkate i første omgang defokalisering med udvisning af respekt for selvbilledet og akkomodation. Imidlertid erkender Haverkate senere (1984: 105, 110), at denne relation ikke altid holder stik og anfører nedenstående eksempler på defokaliserende reference med den modsatte funktion:

---

* Af andre løsningsforslag, jeg har set i dansksprogede publikationer, men ikke fundet umiddelbart acceptable, skal nævnes:
- bibeholdelse af den engelske term med heraf opstålede blandingsprodukter som 'face-behov', 'negativ/positiv face', 'face-truende handlinger'
- direkte oversættelse af 'face' til 'ansigt' med heraf følgende nydannelser: ansigts-orientering', 'eget ansigt vs. interaktions-ansigt', 'negativt/positivt ansigt', 'ansigtsbevarende mekanismer', 'ansigtstruende handlinger'.

A ¡Se tiene que apagar la luz ahora mismo! — *A Lyset skal slukkes nu!*

- brug af pseudo-refleksiv reference til eksplicitering af A's superioritet i forhold til M for således at skabe distance og gøre relationen upersonlig.

A ¡Las plantas están sin regar! — *A Planterne er ikke blevet vandet!*

- brug af implicit reference i kombination med en skarp intonation.

Det kan således konstateres, at SH'er indeholdende defokaliserende personreference også kan være udtryk for en non-akkomodativ adfærd. På denne baggrund skal der i analyseafsnittene tilstræbes en parallel afdækning af de to modsatrettede funktioner inden for defokalisering: nedtoning og optoning.

3.5 Opbygning af en (in)direkthedsskala

I Haverkate (1984) opstilles der ingen (in)direkthedsskala, formodentlig fordi analysen, som Haverkate selv anfører, ikke er empirisk baseret. I stedet henvises til en skala i Haverkate (1979), men da den kun illustrerer SH-typen Anmodning, fandt jeg den ikke umiddelbart anvendelig til det givne formål.

Med udgangspunkt i definitionen på (in)direkthed (afsnit 3.1) opstillede jeg forsøgsvis en skala indeholdende de ni mulige kombinationer af specifikation af handling/sagsforhold (total, partiel, ingen) og personreference (eksplicit, non-specifik, implicit). En efterfølgende systematisk afsøgning af korpus gav det resultat, at en 5-punktskala synes at være dækkende for mulige (in)direkthedsforekomster i spanske hverdagsdialoger[*]:

1. total specifikation af handling/sagsforhold, eksplicit personreference — **mest direkte niveau**
2. total specifikation af handling/sagsforhold, non-specifik personreference
3. total specifikation af handling/sagsforhold, implicit personreference

[*] Dvs. at de tilsyneladende ikke-eksisterende kombinationer er:

- partiel specifikation af handling/sagsforhold,	eksplicit personreference
- ingen -	eksplicit -
- partiel -	non-specifik -
- ingen -	non-specifik -

4. partiel specifikation af handling/sagsforhold
implicit personreference

5. ingen specifikation af handling/sagsforhold **mest indirekte inveau**
implicit personreference

Herefter nogle fra korpus excerperede eksempler til illustration af de enkelte niveauer. De indirekte realisationer (niveau 2-5) behandles udførligt i analyseafsnittene 4.1-4.6.

1.	Perdona.	*Undskyld.*	**Beklagelse**
	Lo siento.	*Dét er jeg ked af.*	**Beklagelse**
	No, gracias°.	*Nej, tak.*	**Afvisning**
	Podías haberme llamado.	*Du kunne godt have ringet.*	**Bebrejdelse**
	¡Qué imbécil eres!	*Hvor er du åndssvag!*	**Bebrejdelse**
	Baja la música.	*Skru ned for musikken.*	**Anmodning**
	¿Me preparas un café?	*Laver du en kop kaffe?*	**Anmodning**
	¿Puedes venir a buscarme?	*Kan du komme og hente mig?*	**Anmodning**
	¿Quieres ayudarme a poner la mesa?	*Vil du hjælpe mig med at dække bord?*	**Anmodning**
	¿Puedo llamar?	*Må jeg låne telefonen?*	**Anmodning**
	Debes salir más.	*Du bør gå noget mere ud.*	**Forslag (M)**
	°No te preocupes.	*Bare tag de roligt.*	**Forslag (M)**
	Podemos ir al club.	*Vi kan gå hen i klubben.*	**Forslag (A/M)**
	¿Vamos a cenar fuera?	*Skal vi gå ud at spise?*	**Forslag (A/M)**
2.	Una cosa así no se hace.	*Sådan noget gør man ikke.*	**Bebrejdelse**
3.	Estas cosas hay que pensarlas bien.	*Det er noget, man bør tænke nøje igennem.*	**Forslag (M)**
4.	No encuentro las cucharillas.	*Jeg kan ikke finde teskeerne.*	**Anmodning**
5.	Es muy tarde.	*Klokken er mange.*	**Afvisning**

° Bemærk, at sætningsemner også analyseres som direkte realisationer med en pr. konvention given illokutionær værdi. Således også:

¡A la cama!	I seng med dig!
Un vaso de agua, por favor.	Et glas vand, tak.

4. ANALYSE AF INDIREKTE SPROGHANDLINGSREALISATION

I den deskriptive del af Haverkate (1984) er det de respektive referentielle kategorier, der danner udgangspunktet for analysen af indirekthed.

Jeg har i de flg. afsnit valgt at lade de SH-typer, der ifølge mine korpusdata kan modificeres internt på et eller flere af de fremkomne indirekthedsniveauer, danne det analysemæssige udgangspunkt.
Det drejer sig om flg.:

Ekspressiver	Beklagelser
	Afvisninger
	Bebrejdelser
Direktiver	Anmodninger
	Forslag (rettet mod M)
Repræsentativer	Meninger
	Forklaringer
	Følelser

Betegnelserne for de enkelte SH-typer skal forstås som en overordnet term, der i flere tilfælde dækker flere betydningsnuancer, men som alle har samme illokutionære pointe. F.eks. dækker termen 'Forslag (M)' nuancerne 'Forslag', 'Opfordring', 'Råd', 'Advarsel' og 'Opmuntring'. Alle har de samme illokutionære pointe: at få M til, i egen interesse, at realisere/undlade at realisere en given verbal eller non-verbal handling. (Edmondson/House 1981).

Ovenstående SH-typer hidrører alle fra dialogernes kernefase, hvor det idé- og indholdsmæssige tyngdepunkt er centreret (Ambjørn 1990: 3).

4.1 Beklagelse*

Illokutionær pointe	A erkender sin skyld/påtager sig ansvaret for/indrømmer at være involveret i et sagsforhold udtrykt i en forudgående Bebrejdelse.
Personcentrering	A- eller M-centreret
Indirekthedsniveau	5

1. niveau 5: ingen specifikation af handling/sagsforhold; implicit personreference — nedtonende funktion

I stedet for direkte at påtage sig ansvaret for et givent sagsforhold, anfører A formildende omstændigheder til sit forsvar i form af Retfærdiggørelser. Der er her tale om eksempler på de i afsnit 3.2 illustrerede støttehandlinger, som A kan vælge at realisere i stedet for selve hovedhandlingen (her: Beklagelsen).

Disse indirekte realisationer kan underopdeles således, at A's erkendelse af skyld og delagtighed gradvist daler fra a. til c.:

a. A er den involverede part i Retfærdiggørelsen
b. A nedtoner sin egen rolle gennem generalisering
c. A anfører eksterne faktorer som værende årsagen til det pågældende sagsforhold.

a. A er den involverede part i Retfærdiggørelsen:

A (ven, m.) - **B** (ven, m.)
social nærhed
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A ringer på hos B.

A	Hola.	*A*	*Hej.*
B	Hola.	*B*	*Hej.*
A	Tardabas en abrir.	*A*	*Du var længe om at lukke op.*
B	**Estaba en la cocina.** (8)	*B*	***Jeg var ude i køkkenet.***

* Til denne SH-type henregnes også Undskyldninger. Overbegrebet Beklagelse har jeg valgt for at give plads til ytringer, hvormed en dialogpartner A erkender sin skyld eller delagtighed i et sagsforhold, som B i en forudgående ytring bebrejder A, uden at dette har haft negative konsekvenser for B selv, og som dermed ikke kræver en Undskyldning.

A (ven, m.) - **B** (ven, f.)
social nærhed
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A bebrejder B, at hun lever et isoleret og tilbagetrukket liv i sin store villa og forsøger samtidigt at få denne tilstand ændret.

A	Hace más de un mes que no te has movido del chalé.	*A*	*Du har ikke været uden for villaen i over en måned.*
B	**Sabes que odio salir de aquí.** (7)	*B*	***Du ved, at jeg hader at gå nogen steder.***

b. A nedtoner sin egen rolle gennem generalisering:

A (ægtefælle, f.) - **B** (ægtefælle, m.)
social nærhed, psykologisk distance
styrkeforhold: A = B (socialt), A > B (psykologisk)
A bebrejder B, at han ikke gør noget konkret for at få en bedre stilling og tjene nogle flere penge i stedet for at leve i en fantasiverden.
Samtidig ønsker A denne tilstand ændret.

A	En lugar de pasarte la vida soñando debías buscar; pero es más bonito soñar, ¿verdad?	*A*	*I stedet for at drømme dit liv væk burde du gøre noget konkret; men det er pænere at drømme, ikke?*
B	No es más bonito; **lo que pasa es que cuando se da uno cuenta de que todas las puertas se van cerrando, es la única solución para no desesperarse.** (12)	*B*	*Det er ikke pænere;* ***sagen er den, at når det går op for én, at alle døre lukkes i, så er det den eneste løsning for ikke at miste håbet.***

c. A anfører eksterne faktorer:

A (far) - **B** (søn)
social nærhed
styrkeforhold: A > B (socialt) A = B (psykologisk)
A bebrejder B, at han går for lidt ud og ønsker denne tilstand ændret.

A	Estás casi todo el día encerrado aquí en casa.	*A*	*Du sidder og kukkelurer herhjemme næsten hele dagen.*
B	**Es que a mamá le da miedo si salgo.** (4)	*B*	*Det er fordi, at mor bliver bange, når jeg går ud.*

4.2 Afvisning

Illokutionær pointe	A giver udtryk for sin afvisende holdning til gennemførelsen af en handling (Tilbud, Anmodning, Forslag) udtrykt i en forudgående ytring.
Personcentrering	A og/eller M-centreret
Indirekthedsniveau	5

1. niveau 5: ingen specifikation af handling/sagsforhold — implicit personreference — nedtonende/optonende funktion

I stedet for den eksplicitte Afvisning, oftest i form af ellipsekonstruktionen 'no' (nej), kan A vælge at anføre en eller flere begrundelser for samme i form af støttehandlinger. Disse kan realiseres på tre forskellige måder:

a. A indgår som et led i begrundelsen

b. A nedtoner sin egen rolle gennem anvendelse af defokalisering

c. A anfører andre faktorer som begrundelse for Afvisningen.

a. A indgår som et led i begrundelsen:

A (bekendt, f.) - **B** (bekendt, m.)
social neutralitet
symmestrisk styrkeforhold: A = B
Afvisning af Tilbud, nedtoning

A	¿Quiere usted cenar con nosotros?	*A*	*Vil De ikke blive og spise med?*
B	**Ya me iba** ... (12)	*B*	***Jeg skulle lige til at gå*** ...

A (søster) - **B** (søster)
social nærhed, psykologisk distance
symmetrisk styrkeforhold: A = B
De to søstre, der bor sammen, har lige været oppe at skændes.
A forsøger at anlægge en forsonlig tone.
Afvisning af Tilbud, optoning

A	¿Te preparo algo? ¿Te traigo el Sedicor?	*A*	*- Er der noget, jeg skal lave til dig?* *Skal jeg give dig din hjertemedicin?*
B	**¡No necesito nada de ti!** (1)	*B*	***Jeg har ikke brug for nogetsomhelst fra dig!***

A (mor) - **B** (søn)
social nærhed
styrkeforhold: A > B (socialt), A = B (psykologisk)
Afvisning af Anmodning, nedtoning

A	¡Luisito! ¿Puedes venir? ¡Ha venido tu primo!	*A*	*Luisito! Kom lige! Din fætter er kommet på besøg!*
B	**Es que estoy con Pablo, estamos estudiando.**	*B*	***Jamen jeg har besøg af Pablo, og vi sidder og læser lektier***
A	¡Pues venid los dos! ¡Quiere verte! (4)	*A*	*Nå, men så kom begge to! Han vil gerne hilse på dig!*

b. A nedtoner sin egen rolle gennem generalisering:

A (B's forhenværende frue) - **B** (A's forhenværende tjenestepige)
social neutralitet
symmetrisk styrkeforhold: A = B
Der er borgerkrig i Spanien, og fødevarerationerne er små. B er på besøg hos den familie, hvor hun tidligere var ansat og har haft forsyninger med til dem.
Afvisning af Anmodning, nedtoning

A	¿Y tú no crees que igual que estos botes de Maizena, podías, de vez en cuando, conseguirnos algo más?	*A*	*Og du tror vel ikke, at du, ligesom med de her dåser Maizena, engang imellem kunne skaffe os lidt mere?*
B	**Se puede conseguir muy poco**, doña Dolores. (4)	*B*	***Det er meget lidt, man kan skaffe**, doña Dolores.*

c. A anfører andre faktorer som begrundelse for Afvisningen:

A (kæreste, m.) - **B** (kæreste, f.)
social nærhed
symmetrisk styrkeforhold: A = B
Afvisning af Forslag, nedtoning

A	¿Bajamos hasta la esquina?	*A*	*Skal vi gå ned til hjørnet?*
B	**Es muy tarde ...**	*B*	***Klokken er mange ...***
A	Cinco minutos.	*A*	*Bare fem minutter.*
B	Bueno. (12)	*B*	*Ok.*

A (mor - **B** (voksen søn)
social nærhed, psykologisk distance
symmetrisk styrkeforhold: A = B
Afvisning af Anmodning, optoning

A	¿Me lo prometes?	*A*	*Lover du mig det så?*
B	¿Qué?	*B*	*Hvad?*
A	Ayudar a Manolo.	*A*	*At hjælpe Manolo.*
B	**¡Ya es mayor!** (13)	*B*	***Han er vel voksen!***

4.3 Bebrejdelse

Illokutionær pointe	**A bebrejder M at have realiseret en given handling (verbal/non-verbal)/ at have undladt at realisere en given handling (verbal/non-verbal)/ at være årsag til en given tilstand. A's negative holdning kan endvidere være rettet direkte mod M.**
Personcentrering	M-centreret
Indirekthedsniveau	2, 3

1. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold; non-specifik personreference (gruppe-inklusiv) — nedtonende funktion

I stedet for at rette en personlig kritik mod M vælger A at rette den mod alle medlemmer af den sociale gruppe, M tilhører, inklusive mod M selv (2. person plur./3. pers. sing. eller plur.). Der er tale om et akkomodativt virkemiddel, idet M's specifikke rolle i det pågældende sagsforhold defokaliseres, og der derved sker en nedtoning af kritikken.

A (bekendt, m.) - **B** (bekendt, f.)
social neutralitet
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A og B diskuterer en fælles bekendt.

A	¡Marivf es una verdadera señorita! Es falso todo lo que se dice de ella.	*A*	*Marivf er en rigtig dame! Alt det, man gdr og siger om hende, er ikke rigtigt.*
B	¿Falso? **¡Pero qué estúpidos sois los hombres! ¡Cómo os engañan!** (8)	*B*	*Er det ikke rigtigt?* ***Men hvor er I mænd dog dumme! Sikke de løber om hjørner med jer!***

2. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold; non-specifik personreference (pseudo-refleksiv) — nedtonende funktion

a. Som beskrevet hos Haverkate, er defokaliserende reference inhærent forbundet med generalisering. I stedet for specifik reference til M, vælger A i nedenstående eksempel en pseudo-refleksiv konstruktion med henblik på at defokalisere M's rolle i de pågældende sagsforhold og dermed undgå, at M føler sig direkte angrebet verbalt af A. Med denne mere indirekte kritik af M's adfærd begrænser A den trussel mod M's interpersonelle selvbillede, der inhærent ligger i en Bebrejdelse.

A (bekendt, m.) - B (bekendt, f.)
social neutralitet
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A kritiserer det spanske skolesystem under Franco-regimet.

A	**(-). Y las bofetadas. Un día un cura me soltó una muela porque me había dormido en clase.**	*A*	*(-). Og så var der øretøverne. En dag slog en præst en af mine tænder løs, fordi jeg havde siddet og sovet i timen.*
B	**No se puede juzgar al sistema por las personas.** (1)	*B*	***Man kan ikke dømme systemet ud fra personerne.***

b. Kritik af M's adfærd kan fremstilles som en generelt accepteret norm, hvilket vil sige, at den nedtones gennem generalisering (man gør ikke ...—> derfor gør du heller ikke ...). Dette gør SH'er med et belærende og moraliserende indhold lettere at acceptere for M, hvorved risikoen for indvendinger og modsigelser formindskes.
Anvendes primært i rollekonstellationen voksen-barn.

A (voksen) - B (barn)
social nærhed
asymmetrisk styrkeforhold: A > B
B's søster har lige røbet, at B så deres far sammen med en anden kvinde, da han døde.

A	¿Qué has visto tú?	*A*	*Hvad har du så set?*
B	Yo no he visto nada.	*B*	*Jeg har ikke set noget.*
A	**¿No sabes que no se pueden decir mentiras?** Hay mentiras que pueden hacer mucho daño. (15)	*A*	***Ved du ikke, at man ikke må lyve? Der er løgne, der kan gøre megen fortræd.***

3. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold / non-specifik personreference (pseudo-refleksiv) — optonende funktion

Gennem anvendelse af en pseudo-refleksiv kan A give udtryk for sin afstandtagen fra M's adfærd. Ved at gøre relationen til M upersonlig markeres en psykologisk distance, som særlig tydeligt kommer til udtryk i det første af nedenstående eksempler, hvor A endvidere omtaler sig selv i 3. person.

A (ægtefælle, f.) - B (ægtefælle, m.)
social nærhed, psykologisk distance
asymmetrisk styrkeforhold: A > B
Ægteskabet er ved at gå i opløsning, og alle frustrationer lukkes ud. A kaster en bog af Trotskij i hovedet på B.

A	**¿Cómo se puede regalar semejante libro a una novia?** Porque yo era tu novia, ¿sabes? Una imbécil que se enamoró de un golfo. (5)	*A*	***Hvordan man kan forære en kæreste sådan en bog?*** *For jeg var din kæreste, er du klar over det? En idiot, der forelskede sig i en drønnert.*

BEST COPY AVAILABLE

A (voksen søn) - **B** (far)
social nærhed, psykologisk distance
symmetrisk styrkeforhold: **A = B**
A kritiserer **B** for hans resignerende holdning over for de ugunstige, økonomiske vilkår, familien lever under, og de deraf følgende negative konsekvenser for de voksne børn og deres uddannelsesmuligheder.

A	Y, ¿Qué hay que hacer entonces?	*A*	*Og hvad kan der så gøres ved det?*
B	Nada.	*B*	*Ingenting.*
A	¡Qué bonito! **Se tienen hijos, se les quita la posibilidad de triunfar en lo que quieren, se les deja reducidos a una ruina y después se les dice: nada, no se puede hacer nada.**	*A*	***Det må jeg sige! Man får børn, man fratager dem muligheden for at få succes med det, de gerne vil, man lader dem gå i hundene, og bagefter kommer man så og siger: man kan intet gøre, intet.***
B	No sigas. (13)	*B*	*Tak, det er tilstrækkeligt.*

4. niveau 3: total specifikation af handling/sagsforhold / implicit personreference — nedtonende funktion

De fleste eksempler i denne gruppe realiseres med 'hay que' (man skal/man må/det er nødvendigt). Både ifølge Haverkate og Beinhauer (1968) anvendes dette upersonlige udtryk med henblik på at fremstille det pågældende sagsforhold som værende generelt og dermed nedtone Bebrejdelsen.

Hvad angår eksemplet nedenfor og andre, hvori forekommer vokativer, skal jeg gøre opmærksom på, at disse, ifølge Haverkate, er extrapropositionelle, hvilket vil sige, at de ikke indgår i selve propositionens basale struktur, men analyseres som optionelle elementer med neutrale, ned- eller optonende funktioner (1984: 67 ff). Dermed være sagt, at vokativer ikke er relevante for distinktionen direkthed/indirekthed.

A (bekendt, m.) - **B** (bekendt, f.)
social neutralitet
styrkeforhold: **A > B** (socialt), **A = B** (psykologisk)
Nogle bekendte indøver i fritiden et teaterstykke, som A har skrevet og instruerer. B har lige fremført en længere replik, medens hun støttede sig til manuskriptet.

A	Muy bien, Laura, **pero el texto hay que sabérselo.** El texto es sagrado. (16)	*A*	*Udmærket, Laura, **men teksten skal kunnes.** Teksten er hellig.*

5. niveau 3: total specifikation af handling/sagsforhold / implicit personreference — optonende funktion

Med en upersonlig konstruktion kan A, på en kølig og overlegen måde, give udtryk for sin afstandtagen fra M's kommunikative adfærd og samtidig markere en psykologisk distance dialogpartnerne imellem.

A (kusine) - B (kusine)
social neutralitet, psykologisk distance
symmetrisk styrkeforhold: A = B
B's søn venter på en dom for dokumentfalsk. B har hele tiden hævdet, at han er uskyldig og ønsker derfor ingen medlidenhed

A	¿Sabéis ya algo?	*A*	*Har I hørt noget?*
B	Lo que tú. Que están juzgando a mi hijo.	*B*	*Det samme som du. At de er ved at afsige dom over min søn.*
A	¡Pobrecillo!	*A*	*Stakkels fyr!*
B	**No hay por qué compadecerle.**	*B*	***Der er ingen grund til at have ondt af ham.***
A	Tienes razón. El peor trago es para vosotros.	*A*	*Det har du ret i. Det er værst for jer.*
B	**Tampoco hay que compadecernos a nosotros.**	*B*	***Os er der heller ingen grund til at have ondt af.***
A	Claro, en realidad nadie tiene la culpa de lo que ha hecho.	*A*	*Det er klart, for faktisk er der ingen, der har skylden for det, han har gjort.*
B	El no ha hecho nada.	*B*	*Han har ikke gjort noget.*
A	Sí, sí, claro. (13)	*A*	*Nej, nej, selvfølgelig ikke.*

4.4 Anmodning

Illokutionær pointe	a. at få M til at realisere/undlade at realisere en non-verbal handling b. at få M til at udtrykke meninger og opfattelser, afgive forklaringer samt give A tilladelse til at realisere en given handling
Personcentrering	M-centreret (Anmodning om non-verbal/verbal ydelse) A-centreret (ved Anmodning om tilladelse af typen: må jeg ...)
Indirekthedsniveau	2, 3, 4, 5

1. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold / non-specifik personreference (pseudo-inklusiv) — nedtonende funktion

Med pseudo-inklusiv reference (1. pers. plur.) udtrykkes der generalisering ud fra et A- og M-perspektiv, idet A antyder, at de begge er involveret i et givent sagsforhold.

Dialogafsnittet nedenfor er et eksempel på, hvorledes A, i en asymmetrisk rollekonstellation, kan anvende en pseudo-inklusiv reference med henblik på symbolsk at solidarisere sig med M og minimere sin superioritet i forhold til denne. Konstruktionen anvendes typisk i rollekonstellationen voksen-barn som udtryk for social og psykologisk nærhed.

A (bedstemor) - **B** (barnebarn)
social nærhed, psykologisk nærhed
styrkeforhold: **A** > B (socialt), A = B (psykologisk)
A har påtaget sig at hjælpe B igennem en afvænningskur for stofmisbrug. Et led i behandlingen er kolde bade, og under et sådant har A støttet B og holdt hende med selskab. Med den pseudo-inklusive reference viser A en kærlig og beskyttende holdning til sit syge barnebarn.

A	¡Basta ya de palique! **Tenemos que vestirnos** o te quedarás helada.	*A*	*Nu må det være nok med al den palaver.* ***Nu skal vi have tøj på,*** *ellers kommer du bare til at fryse.*
B	Estoy tan a gusto así ... (14)	*B*	*Jeg har det så rart sådan her ...*

2. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold / non-specifik personreference (pseudo-inklusiv) — optonende funktion

Med optonende funktion forekommer pseudo-inklusiv reference i asymmetriske rollekonstellationer, hvor A ved at tale ned til M maksimerer sin superioritet og markerer en social og psykologisk distance. Der er således tale om en autoritativ og non-akkomodativ adfærd fra A's side*.

A (pensionatsværtinde) - B (pensionær)
social distance, psykologisk distance
asymmetrisk styrkeforhold: A > B
A tyranniserer sine økonomisk ubemidlede pensionærer og er ubønhørlig, når det gælder indrivelse af huslejen.

A ¿Espera dinero?
B Sí. La señorita Rocío pensaba realizar esta mañana una transacción comercial de cierta importancia y se ofreció generosamente a prestarme algún dinero.
A ¡Ea! **¡Terminemos!** ¡Saque usted su equipaje ahora mismo! (14)

A *Venter De penge?*
B *Ja. Frøken Rocío havde tænkt sig her til formiddag at foretage en forretningsmæssig transaktion af en vis betydning og tilbød generøst at låne mig lidt penge.*
A *Nej hør, så stopper vi! Vil De få Deres bagage ud herfra med det samme!*

3. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold / non-specifik personreference (gruppe-inklusiv) — nedtonende funktion

I stedet for at rette en individuel kritik mod M's adfærd og anmode om en ændring af samme, kan A vælge at referere til alle medlemmer af den sociale gruppe, M tilhører, her: kvinder. På denne måde mindskes truslen mod M's selvbillede, idet hans/hendes specifikke rolle i sagen defokaliseres.

A (far) - B (voksen datter)
social nærhed, psykologisk distance
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A forstår ikke B's væremåde og levevis.

A Hija mía: **de cejas para abajo, las mujeres deberíais ser siempre como sois: inconstantes, caprichosas y ligeras. Pero de cejas para arriba, donde no hay diferencias, intentar pareceros más al hombre y ser menos incomprensibles.**
B (Fríamente) Yo estoy contenta como soy. (10)

A *Ved du hvad, min pige: **fra øjenbrynene og nedefter burde I kvinder vedblive at være som I er: uberegnelige, lunefulde og letsindige. Men fra øjenbrynene og opefter, hvor der ingen forskelle er, skulle I prøve at efterligne mændene noget mere og blive lettere at forstå.***
B *(Køligt) Jeg er godt tilfreds med min måde at være på.*

* Pseudo-inklusiv reference med optonende funktion figurerer ikke hos Henk Haverkate.

4. niveau 2: total specifikation af handling/sagsforhold / non-specifik personreference (pseudo-refleksiv) — nedtonende funktion

a. I stedet for en specifik reference til M som den, der skal realisere en given handling, kan A, gennem anvendelse af en pseudo-refleksiv konstruktion, defokalisere M's rolle. Denne akkomodative adfærd er ikke mindst berettiget i nedenstående eksempel, hvor det sociale styrkeforhold er asymmetrisk, A's grad af rettighed til at fremføre en sådan Anmodning lav og M's grad af forpligtelse til at efterkomme den tilsvarende lav.

A (lillebror) - **B** (storesøster)
social nærhed
styrkeforhold: **A < B** (socialt), **A = B** (psykologisk)
B har lige fået fastansættelse, hvilket betyder et kærkomment supplement til familiebudgettet og, efter A's opfattelse, til lommepengene.

A	**Y a mí se me pondrán aumentar las cuatro pesetas de la semana.**	*A*	***Og jeg vil kunne få forhøjet de fire pesetas om ugen.***
B	Nos reuniremos en consejo de familia, a ver si podemos llegar al duro. (4)	*B*	*Vi lader familierådet træde sammen, så vi kan se, om vi kan komme op på fem pesetas.*

b. Anmodninger med et belærende indhold kan fremstilles som en generelt accepteret norm, hvilket gør Anmodningen lettere at acceptere for M (man gør ... —> derfor skal du også gøre ...).
Forekommer især i rollekonstellationen voksen-barn.

A (voksen) - **B** (barn)
social nærhed
styrkeforhold: **A > B** (socialt), **A = B** (psykologisk)
B har netop modtaget en gave fra en anden voksen.

A	**¿Qué se dice?**	*A*	***Hvad siger man så?***
B	Gracias. (15)	*B*	*Tak.*

A (voksen) - **B** (barn)
social nærhed
styrkeforhold: **A > B** (socialt), **A = B** (psykologisk)
Ved middagsbordet.

A	**Maite, se come con la boca cerrada.**	*A*	***Maite, man lukker munden, når man spiser.***
B	(Adlyder). (15)	*B*	*(Adlyder).*

c. I Anmodninger om tilladelse til at komme indenfor anvendes den pseudo-refleksive konstruktion konventionelt på spansk inden for alle grader af familiaritet og styrkeforhold dialogpartnerne imellem. Gennem denne defokalisering bortleder A opmærksomheden fra sig selv som den, tilladelsen er favorabel for og udviser samtidig beskedenhed i forbindelse med ønsket om at trænge inde på M's territorium. Der er således tale om en akkomodativ adfærd, der respekterer M's intrapersonelle selvbillede.

Hovedverbet (pasar/entrar: komme indenfor) kan udelades.

A **¿Se puede /pasar/?** *A* ***Må man komme indenfor?***
(13) (3)

5. niveau 3: total specifikation af handling/sagsforhold; implicit personreference — nedtonende funktion

Denne gruppe realiseres primært med konstruktionen 'hay que' (man skal/man må/man bør/det er nødvendigt).

I nedenstående eksempel, som foruden den implicitte personreference er internt modificeret med en interrogativ form og verbet i condicional, undgår A specifik reference til M. Denne indirekte udtryksform forklares her ud fra flg. kontekstuelle variabler:

a. styrkeforholdet (se nedenfor)
b. familiaritetsgraden (se nedenfor)
c. A's ringe grad af rettigheder i den pågældende sag
d. M's ringe grad af forpligtelse til at efterkomme Anmodningen
e. den ringe grad af sandsynlighed for, at Anmodningen vil blive efterkommet.
(Blum-Kulka/House 1989).

A (husholderske) - B (frue i huset)
social neutralitet
asymmetrisk styrkeforhold: A < B
B er fast besluttet på selv at ville hjælpe sit barnebarn gennem en afvænningskur for stofmisbrug.

A **¡Está muy mal! ¿No habría que internarla?** *A* ***Hun har det meget dårligt! Burde man ikke lade hende indlægge?***
B No se la internará. (7) *B* *Hun skal ikke indlægges.*

BEST COPY AVAILABLE

6. niveau 4: partiel specifikation af handling/sagsforhold
implicit personreference — nedtonende funktion

I nedenstående Anmodninger er der implicit personreference* og reference til handlingsrelaterede komponenter. Det er referencen til disse komponenter i samspil med kontekstuel og konventionel viden, der sætter M i stand til at interpretere ytringens intenderede mening.

I de to udvalgte dialoger er situationen den, at A, voksne, hjemmeboende piger, der endnu er økonomisk afhængige af deres forældre, ytrer ønske om et økonomisk gode fra M, omend i ret forskellig størrelsesorden.

I det første tilfælde, hvor A's hensigt er at få penge til et par nye strømper, kan kravet til M næppe siges at være af et sådant omfang, at det skulle afstedkomme en så indirekte formuleringsgrad. Desuden er det fremgået af en tidligere dialog mellem mor og datter, at udgifter til tøj er en nødvendighed, for udadtil at give indtryk af, at familiens økonomi er i orden. Den indirekte Anmodning skal, efter min mening, her forklares med, at det er ydmygende for A ikke at være i stand til i en voksen alder at klare sig selv økonomisk (hun har tidligere bebrejdet forældrene, at de ikke lod hende få en uddannelse) og dermed se sig nødsaget til at bede forældrene om penge. Anmodningen udgør således en trussel mod A's selvbillede, en trussel der, i tilfælde af Afvisning, ville forstærkes yderligere. I denne forbindelse skal nævnes, at moderens bryske respons skyldes, at hun på dette tidspunkt er optaget af langt vigtigere og alvorligere ting.

I det andet tilfælde er det A's hensigt at få faderen til at betale for det soveværelse, hun, ifølge skik og brug på den tid, skal bidrage med i ægteskabet. Her skyldes den forsigtige, kommunikative adfærd A's usikkerhed over for faderens reaktion ved fremsættelse af Anmodningen (hun har tidligere givet udtryk for over for sin kæreste, at han nok ville blive tosset), fordi familiens økonomi ikke tillader udgifter i den størrelsesorden. At den negative reaktion udebliver skyldes først og fremmest, at den nye svigersøn overværer den pågældende dialog, og faderen over for ham ikke vil tabe ansigt ved at være nødt til at indrømme, at han ikke har råd til at hjælpe sin datter.

A (voksen datter) - **B** (mor)
social nærhed
styrkeforhold: A < B (socialt), A = B (psykologisk)

A	**Mamá, estas medias están muy pasadas.**	*A*	*Mor, de her strømper er meget umoderne.*
B	¡Pues tíralas! (13)	*B*	*Så smid dem ud!*

* Som tidligere nævnt, er vokativer ekstrapropositionelle.

A (voksen datter) - **B** (far
social nærhed
styrkeforhold: A < B (socialt), A = B (psykologisk)

A	**Papá, el dormitorio lo pone la mujer.**	*A*	*Far, **det er kvinden, der skal bidrage med soveværelset.***
B	Ya lo sé, niña, no soy ningún ignorante. (12)	*B*	*Det ved jeg godt, min pige, hælt dum er jeg altså ikke.*

7. niveau 4: partiel specifikation af handling/sagsforhold; implicit personreference → optonende funktion

Da jeg ikke i eget korpus har fundet eksempler på denne kategori, må jeg indskrænke mig til nedenfor at anføre to fra Haverkate (1984: 110). De interpreteres som autoritative Anmodninger, typiske for den asymmetriske rollekonstellation A > M i tilfælde, hvor A både bebrejder M ikke at have udført den pågældende handling og samtidig anmoder om, at den udføres (ekspressiv direktiv).

A	**¡Las plantas están sin regar!**	*A*	***Planterne er ikke blevet vandet!***
A	**¡El cuarto de baño está muy sucio!**	*A*	***Der er meget beskidt ude på badeværelset!***

8. niveau 5: ingen specifikation af handling/sagsforhold; implicit personreference → nedtonende funktion, sprogøkonomi

a. Som det fremgik af afsnit 3.2 kan A vælge at udelade selve hovedhandlingen (her: Anmodningen) og kun realisere en (eller flere) støttehandling(er). Ved tilføjelse af hovedhandlingen kan realisationen gøres eksplicit.

Som udtryk for akkomodativ adfærd og respekt for M's selvbillede anvendes i nedenstående dialogudsnit en støttehandling, hvormed A fremsætter begrundelsen for den ikke specifikke hovedhandling (Anmodning til B om at gå).

A (niece) - **B** (onkel)
social neutralitet
asymmetrisk styrkeforhold: A < B
A's forlovede, Jacinto, skal for første gang præsenteres for A's forældre.
B's tilstedeværelse er derfor inopportun.

A	**Jacinto no ha de tardar.**	*A*	***Jacinto kommer nok snart.***
B	Bien, entonces yo tengo que marcharme. (12)	*B*	*Nå, **men så må jeg hellere se at komme af sted.***

A (bedstemor) - **B** (voksent barnebarn)
social nærhed
styrkeforhold: A > B (socialt), A = B (psykologisk)

A	**Tengo sueño** ... ¿Tú no?	*A*	***Jeg er søvnig** ... Hvad med dig?*
B	No, pero te dejo sola; voy a ver a Susa. (7)	*B*	*Nej, men jeg skal nok lade dig være alene; jeg går ud til Susa.*

b. I korpus har jeg fundet en del eksempler på anvendelse af støttehandlinger (begrundelser) i situationer, hvor A anmoder M om at komme og hilse på en gæst, hvis besøg man ventede, eller hvor en gæst skal til at gå, og A anmoder M om at komme og tage afsked.

Snarere end udtryk for nedtoning af SH's illokutionære pointe vil jeg her mene, at udeladelse af hovedhandlingen er udtryk for **sprogøkonomi** i situationer så stereotype, at hovedhandlingen er overflødig:

A	¡Mamá, **ha venido Jacinto!** (12)	*A*	*Mor, **Jacinto er kommet!***
A	¡Luis, **Alicia se va ya!** (6)	*A*	*Luis, **Alicia tager af sted nu!***

Derimod i situationer, hvor M ikke er i besiddelse af den nødvendige baggrundsviden for korrekt afkodning af hensigten med støttehandlingen alene (f.eks. hvis en gæst uventet kommer på besøg), realiseres både hoved- og støttehandling:

A (mor) - **B** (søn)
social nærhed
styrkeforhold: A > B (socialt), A = B (psykologisk)

A	¡Luisito! **¿Puedes venir? ¡Ha venido tu primo!**	*A*	*Luisito! **Kom lige! Din fætter er kommet på besøg!***
B	Es que estoy con Pablo, estamos estudiando.	*B*	*Jamen jeg har besøg af Pablo, og vi sidder og læser lektier.*
A	¡Pues venid los dos! ¡Quiere verte! (4)	*A*	*Nå, men så kom begge to! Han vil gerne hilse på dig!*

9. niveau 5: ingen specifikation af handling/sagsforhold / implicit personreference — optonende funktion / sprogøkonomi

I tilfælde, hvor M er i besiddelse af den nødvendige kontekstuelle og konventionelle viden, kan hovedhandlingen udelades og erstattes med en eller flere optonende støttehandlinger. Som i det foregående afsnit kan der også her være tale om en sprogøkonomisk foreteelse*.

A (ven, m.) - **B** (ven, m.)
social nærhed
symmetrisk styrkeforhold: A = B
Fem venner er i gang med et spil. B har midlertidigt forladt spillet, og i mellemtiden er det blevet hans tur. A udtrykker irritation over ventetiden og anmoder B om at komme tilbage.

A ¡Rafa, **que te estamos esperando!** — *A Rafa, **vi sidder og venter på dig!***
B ¡Voy! Un momento. (16) — *B Jeg kommer nu! Lige et øjeblik.*

* Eksklamationstegn alene kan ikke anvendes som en entydig indikator for en støttehandlings optonende funktion, idet de også kan markere høj tale i tilfælde, hvor A og M ikke befinder sig i umiddelbar nærhed af hinanden. I et korpus bestående af skrevne dialoger må støttehandlingernes funktion derfor udledes af indholdet i de omgivende replikker og/eller ud fra ledsagende regiebemærkninger til replikken.

4.5 Forslag (rettet mod M)

Illokutionær pointe	at få M til i egen interesse at realisere/undlade at realisere en given verbal eller non-verbal handling.
Personcentrering	M-centreret
Indirekthedsniveau	3, 5

Forslag, Opfordringer, Råd, Opmuntringer og Advarsler, som alle kategoriseres under den fælles betegnelse Forslag (M), adskiller sig fra Anmodninger ved, at de fremsættes i M's egen interesse. Derfor kan det heller ikke undre, at denne SH-type langt overvejende formuleres direkte med total handlingsspecifikation og eksplicit personreference.

I de (få) tilfælde, hvor en indirekte realisation er valgt, er der primært tale om fremsættelse af Råd og Advarsler. Gennem nedtoning af det direkte element øges M's grad af valgfrihed, samtidig med at A's grad af påtrængenhed mindskes.

1. niveau 3: total specifikation af handling/sagsforhold; implicit personreference — nedtonende funktion

Denne gruppe realiseres primært med konstruktionen 'hay que' (man skal/man må/man bør/det er nødvendigt). Fremstillelse af det pågældende sagsforhold som en generelt accepteret norm (man bør ... —> du bør ...) fungerer som et persvasivt virkemiddel, hvormed man øger sandsynligheden for positiv respons fra M's side.

A (voksen datter) - **B** (mor)
social nærhed
styrkeforhold: A < B (socialt), A = B (psykologisk)

A	Jacinto viene el miércoles a hablar con vosotros.	*A*	*Jacinto kommer på onsdag for at tale med jer.*
B	¿De verdad pensáis casaros?	*B*	*Tænker I virkelig på at gifte jer?*
A	Sí.	*A*	*Ja.*
B	Sois dos críos.	*B*	*I er jo kun børn.*
A	No tanto. Además, Jacinto gana suficiente ... Al principio vamos a vivir con sus padres.	*A*	*Ikke helt. Desuden tjener Jacinto nok ... I starten skal vi bo hos hans forældre.*
B	**Estas cosas hay que pensarlas bien.**	*B*	***Det er noget, man bør tænke nøje igennem.***
A	Jacinto sabe lo que se hace. (12)	*A*	*Jacinto ved, hvad man gør.*

2. niveau 5: ingen specifikation af handling/sagsforhold; implicit personreference — nedtonende funktion

Som det er fremgået af tidligere afsnit, er niveau 5 altid karakteriseret ved realisation af støttehandlinger med status af hovedhandlinger. Formuleringen kan gøres eksplicit ved tilføjelse af den ikke specificerede hovedhandling.

I nedenstående eksempel advarer A mod følgevirkningerne ved at realisere den påtænkte handling (hvis du går en tur, risikerer du at møde folk, som du under de nuværende omstændigheder helst vil undgå).

A (ægtefælle, m.) - B (ægtefælle, f.)
social nærhed
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A's og B's søn er lige blevet afhentet af politiet, mistænkt for dokumentfalsk. B trænger til at slippe væk hjemmefra.

A	¿Dónde vas?	*A*	*Hvor skal du hen?*
B	No sé, por ahí.	*B*	*Det ved jeg ikke, bare ud.*
A	**Te encontrarás con gente ...**	*A*	***Du møder bare nogen du kender ...***
B	Iré mirando al suelo para no saludarles.	*B*	*Jeg kan gå og kigge ned i jorden, så jeg slipper for at hilse på dem.*
A	Como quieras. (13)	*A*	*Som du vil.*

4.6 Repræsentativer: Meninger, Forklaringer, Følelser

Illokutionær pointe at forpligte A over for sandheden i propositionen
Personcentrering Alle personcentreringer mulige
Indirekthedsniveau 2

1. niveau 2: total specifikation af sagsforholdet / non-specifik personreference (gruppe-inklusiv) — nedtonende funktion

I de her opstillede repræsentative SH-typer er der i korpus fundet en del eksempler på gruppe-inklusiv reference (1. person pluralis: vi).

Denne defokalisering af A's egen rolle i det pågældende sagsforhold udgør et effektivt kommunikativt middel til beskyttelse af individuelle synspunkter mod verbale anbreb fra M's side, fordi de fremstilles som generelt accepteret af alle medlemmer af den sociale gruppe, der eksplicit eller implicit refereres til.

A (ven, m.) - B (ven, m.)
social nærhed
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A var tidligere gift med B's kone, Irene.

A Pues cuando era mi mujer, tú decías que Irene era muy inteligente.
B **Cuando deseamos a una mujer, siempre nos parece inteligente. Pero cuando dejamos de desearla, nos damos cuenta de lo estúpida que es. ¿Y eso qué demuestra? Lo estúpidos que somos nosotros, que no escarmentamos.** (9)

A Da Irene var min kone, sagde du altid, at hun var meget intelligent.
*B **Når vi begærer en kvinde, synes vi altid, at hun er intelligent. Men når vi holder op med at begære hende, går det op for os, hvor stupid hun er. Og hvad viser så det? Hvor stupide vi selv er, fordi vi aldrig bliver klogere.***

2. niveau 2: total specifikation af sagsforholdet / non-specifik personreference (2. pers. sing.) — levendegørelse/højnelse af M's engagement

Med en defokaliserende 2. person-reference, hvor det formalt er M, der refereres til, inddrager A dialogpartneren i sine personlige erfaringer og følelsesmæssige oplevelser. Dvs. at snarere end et egentligt nedtonende virkemiddel som led i en akkomodativ adfærd, er der her tale om et forsøg på fra A's side at levendegøre personlige erfaringer og oplevelser for M og dermed højne dennes engagement i den pågældende SH's indhold.

A (nabo, f.) - **B** (nabo, m.)
social distance
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A og B mødes for første gang på en tagterrasse oven på den ejendom, hvor de begge bor. De står og ser ud over byen.

A **Desde aquí te sientes casi importante. La ciudad está a tus pies, y todo es pequeño.** (-) (11)

A ***Heroppefra føler du dig næsten betydningsfuld. Byen ligger for dine fødder og alt er småt.*** *(-)*

3. niveau 2: total specifikation af sagsforholdet / non-specifik personreference (2. pers. sing.) — nedtonende funktion/ appel om forståelse

I nedenstående eksempel tager A udgangspunkt i sin personlige erfaring og udvider den til, gennem 2. person-referencen, også at omfatte M's domæne. A's hensigt med denne fokalisering er, over for M (datteren og svigersønnen), at nedtone sin egen negative oplevelse af situationen, at få dem til at sætte sig i hans sted og derigennem søge at højne deres forståelse for hans synspunkter.

(Pseudo-refleksiven først i replikken analyseres som en perspektivneutral generalisering).

A (far) - **B** (datter og svigersøn)
social nærhed, psykologisk distance
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A giver udtryk for sine negative følelser over for de situationer, datteren har bragt ham i ved først at stikke af hjemmefra og så dukke op igen nogle år senere med en zenbuddhistisk mand, hvis livsfilosofi ikke falder i hans smag.

A Está visto que no se puede estar seguro de nada. **Tu hija se escapa, lo aceptas, te quedas ya tranquilo y de pronto te plantean esta situación inconcebible.** (10)

A *Gang på gang viser det sig, at man ikke kan være sikker på nogetsomhelst.* ***Din datter stikker af, du accepterer det, du falder til ro, og så pludselig præsenteres du for denne ufattelige situation.***

4. niveau 2: total specifikation af sagsforholdet / non-specifik personreference (pseudo-refleksiv) — nedtonende funktion

I nedenstående replik defokaliserer A sin egen rolle i meningstilkendegivelsen og undgår på den måde direkte at pånøde M sit eget synspunkt i sagen. Defokaliseringen skaber endvidere det indtryk, at der er tale om en generelt accepteret Mening, hvilket gør den sværere for M at opponere imod.

A (veninde) - **B** (ven)
social neutralitet
symmetrisk styrkeforhold: A = B
A og B, der begge er midaldrende, overvejer et bofællesskab. A er for første gang på besøg hos B i den lejlighed, han indtil nu har delt med en ven, for nærmere at tage forholdene i øjesyn. Der snakkes rengøring og oprydning.

A Aparentemente, todo está bastante arreglado. **Claro que donde se aprecia el orden de una casa es en el interior de los cajones y de los armarios.** (11)

*A Alt synes at være i en ganske pæn orden. **Det er selvfølgelig især i skuffer og skabe, at man værdsætter orden i et hjem.***

*****

Afslutningsvis skal bringes et eksempel på, hvorledes de referentielle kategorier kan blandes i replikker og dialoger.

Den overordnede pointe i nedenstående dialog er fra A's side at søge at gøre M forståeligt, at hun fortryder deres brud og gerne vil tilbage til ham.

- gruppe-inklusiv reference (vi): defokalisering af A's egen rolle i sagsforholdet ved at fremstille det som værende generelt gældende for alle kvinder.
- pseudo-refleksiv reference: generaliserende fremstilling med henblik på at undgå specifikation af A's personlige engagement i sagen.
- 2. person-reference: defokalisering af A's personlige følelser, levendegørelse af samme for M, måske i håbet om en tilkendegivelse fra hans side om, at han føler det samme, og vejen for en genoptagelse af forholdet dermed er banet.

A (eksægtefælle, f.) - **B** (eksægtefælle, m.)
social neutralitet
symmetrisk styrkeforhold: A = B

A **¿Sabes? En la vida de toda mujer siempre hay algo que desearíamos no haber hecho, pero que ya está hecho, y algo que desearíamos hacer, pero que ya no se puede.**
B ¿Y qué desarías hacer?
A Nada ... Supongo que ya es demasiado tarde para hacer muchas cosas. **De todo lo que la vida te ofreció, lo único que te queda es tu soledad, tus fracasos y tu frustración.** (9)

A ***Ved du hvad? I enhver kvindes liv er der altid noget, vi ville ønske ikke at have gjort, men som nu engang er gjort, og noget, som vi gerne ville gøre, men som man nu ikke kan.***
Og hvad ville du gerne gøre?
A *Ikke noget .. Jeg formoder, at det nu er for sent for mange ting. **Af alt det, livet gav dig, er alt, hvad du har tilbage, din ensomhed, dine skuffelser og din frustration.***

64.3

4.7 Oversigt over indirekthedsniveauer og funktioner

	niveau 2	niveau 2	niveau 2	niveau 2	niveau 2	niveau 3	niveau 4	niveau 5
-specifikation af handling/sags-forhold - person-reference	total pseudo-inklusiv (1. pers. plur.)	total gruppe-inklusiv (1. pers. plur.)	total 2. pers. sing.	total gruppe-inklusiv (2. pers. plur./ 3. pers. sing. el. plur.)	total pseudo-refleksiv	total implicit	partiel implicit	ingen implicit
Beklagelser (Retfærdiggørelser)								nedtoning
Afvisninger								nedtoning optoning
Bebrejdelser				nedtoning	nedtoning optoning	nedtoning optoning		
Anmodninger	nedtoning optoning			nedtoning	nedtoning	nedtoning	nedtoning optoning	nedtoning optoning sprogvidenom.
Forslag (rettet mod M)						nedtoning		nedtoning
Repræsentativer (Meninger Forklaringer Følelser)		nedtoning	levendegørelse højnelse af M's engagement appel om forståelse nedtoning		nedtoning			

BEST COPY AVAILABLE

5. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Formålene med dette arbejde har været

- ud fra en modificeret og mere diskursanalytisk orienteret version af Haverkates teori omkring (in)direkthed at afprøve dennes anvendelighed på basis af et empirisk materiale bestående af spansksprogede dialoger med et hverdagsrelateret indhold.

- at illustrere en mulig indfaldsvinkel til opbygning af en universalskala for (in)direkthed, der kan appliceres på i princippet alle SH-typer, og som muliggør en sammenligning af forskellige SH-typers (in)direkthedsniveauer.

- med udgangspunkt i denne skala at afdække de SH-typer fra dialogens kernefase, der realiseres på et eller flere af de opstillede indirekthedsniveauer.

- at afdække indirekthedens primære funktioner og belyse nogle af de måder, hvorpå denne form for SH-intern modifikation'kan anvendes som et kommunikativt virkemiddel i en social og psykologisk kontekst.

Af tilbageblivende opgaver for kommende forskningsprojekter kan eksempelvis anføres

- afprøvning af teorien på andre diskurstyper

- inddragelse af de ritualiserede SH-typer, der interaktionelt realiseres i dialogens indledningS- og afslutningsfase. Som blot ét eksempel herpå kan nævnes opbrudsfraser af typen:
'jeg må se at komme af sted' (= direkte realisation, niveau 1)
'jeg er ved at være sent på den' (= indirekte realisation, niveau 5: begrundelse)

- kvantitativ analyse af de forskellige (in)direkthedsniveauer og personreferentielle kategorier.

- og sidst, men ikke mindst, via informanttests at søge en afklaring på spaniernes opfattelse af de enkelte indirekthedsniveauer og de personreferentielle kategorier set i relation til akkomodativ og non-akkomodativ adfærd.

Lone Ambjørn
spansk institut, HHÅ
april 1991

BEST COPY AVAILABLE

6. BIBLIOGRAFI

Ambjørn, Lone (1987), "Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel".
Odense Universitet, Pluridict 5.

Ambjørn, Lone (1988), Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger på spansk. - En pragmatisk diskursanalyse.
Spansk institut, Handelshøjskolen i Århus. (Upubliceret, 284 pp)

Ambjørn, Lone (1990), "Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs".
Odense Universitet, Pluridicta 18.

Arndt, Horst/Janney, Richard W. (1987), Interprammar. Toward an intergrative model of Verbal, Prosodic and Kinesic Choices in Speech.
Berlin: Mouton de Gruyter.

Beinhauer, Werner (1968), El español coloquial.
Madrid: Gredos.

Blum-Kulka, Shoshana (1982), "Learning how to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language.
Applied Linguistics, 3, 29-59.

Blum-Kulka, Shoshana/House, Juliane/Kasper, Gabriele (1989), Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies.
Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987), Politeness. Some universals in language use.
Cambridge: University Press.

Edmondson, Willis/House, Juliane (1981), Let's talk and talk about it.
München: Urban und Schwarzenberg.

Ervin-Tripp, Susan (1976), "Is Sybil there? The structure of some American English directives".
Language in Society, 5, 25-66.

Fant, Lars (1989), "Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings".
Hermes, 3, 247-265.

Giles, H./Powesland, P.F. (1975), Speech style and social evaluation.
New York: Academic Press.

Haverkate, Henk (1979), Impositive sentences in Spanish.
Amsterdam: North-Holland Publishing Company.

Haverkate, Henk (1984), Speech acts, speakers and hearers.
Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

House, Juliane/Kasper, Gabriele (1981), "Politeness markers in English and German".
In Florian Coulmas: Conversational Routine.
The Hague: Mouton Publishers, 157-185.

Kasper, Gabriele/Wagner, Johannes (1989), Grundbog i fremmedsprogspædagogik.
København: Gyldendal.

Leech, Geoffrey (1983), Principles of Pragmatics.
London: Longman.

Levinson, Stephen C. (1983), Pragmatics.
Cambridge: University Press.

Nøjgaard, Morten (1975), Literaturens univers.
Odense: Odense Universitetsforlag

Searle, John R. (1975), "Speech acts".
In P. Cole/J. Morgan: Syntax and Semantics, vol. 3, New York: Academic Press, 59-82.

Searle, John R. (1976), "A classification of illocutionary acts".
Language in Society, 5, 1-23.

ANVENDTE BRUGSTEKSTER

(1) Jaime de Armiñán: Al servicio de la mujer española (1978)

(2) José Luis Borau: Tata mía (1985)

(3) Ana Diosdado: Olvida los tambores (1970)

(4) Fernando Fernán Gómez: Las bicicletas son para el verano (1977)

(5) Eduardo Ladrón de Guevara: Cosa de dos (1986)

(6) Sebastián Junyent: Señora de ... (1986)

(7) Sebastián Junyent: Gracias, abuela (1990)

(8) Miguel Mihura: A media luz los tres (1953)

(9) Santiago Moncada: Violines y trompetas (1977)

(10) Santiago Moncada: Salvad a los delfines (1979)

(11) Santiago Moncada: Dos al derecho, dos al revés (1981)

(12) Carlos Muñiz: El [illegible]rillo (1957)

(13) Carlos Muñiz: El precio de los sueños (1958)

(14) Alfonso Paso: Los pobrecitos (1956)

(15) Carlos Saura: Cría cuervos (1975)

(16) F. Méndez-Leite Serrano: La mujer en la luna (1984)

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 21

Odense 1991

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....kdp.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

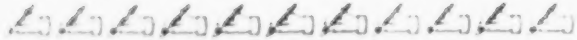
Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

PLURIDICTA
22



Margrethe Mondahl
Knud Anker Jensen

Leksikalske søgestrategier
i oversættelse

COPY AVAILABLE

650

PLURIDICTA 6: Horst Raabe: Die Analyse von Fragereaktionen und fragegeleiteter Grammatikunterricht.

PLURIDICTA 7: Knud Anker Jensen: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: Karen Sonne Jacobsen: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: Jacob Mey: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15 Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16 Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17 Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18 Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19 David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20 Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

PLURATICTA 21 Lone Ambjørn: Indirekthed som sproghandlings-intern modifikation.

LEKSIKALSKE SØGESTRATEGIER I OVERSÆTTELSE

Margrethe Mondahl - Knud Anker Jensen

Denne artikel er en videreførelse af tidligere undersøgelser af, hvilke former for viden elever/studerende anvender i oversættelse fra dansk til engelsk. I de tidligere undersøgelser har vi set på, hvilke former for grammatisk viden informanterne trækker på i deres løsning af opgaven (se Mondahl/Jensen 1990 og Mondahl 1991); i denne undersøgelse koncentrerer vi os om deres løsning af leksikalske problemer. Projektet er et pilotprojekt, der inddrager to informanter ud af de ti, som projektet egentlig indeholder.

1. Materiale

Materialet til undersøgelsen er en oversættelse af en kort tekst fra dansk til engelsk. Der anvendes højttænkningsdata fra to informanter. Disse to informanter er del af en større gruppe på i alt 10 informanter: fem informanter fra Handelshøjskolen i København, der i deres uddannelse har haft fokus på korrekthed, 'consciousness-raising', skriftlig kompetence, og fem informanter fra Civilforsvarskorpsets officersskole, der i deres uddannelse har haft fokus på fluency, mundtlig kompetence og praktisk sprogbrug. Ud over at adskille sig mht. undervisningsfokus og derved mht. tilegnelsesmønster, adskiller de to grupper sig ved at have forskellig målsætning for deres engelskundervisning. Gruppen fra HHK har både en høj skriftlig og mundtlig kompetence som mål, mens gruppen fra officersskolen i første række har fokuseret på at opnå en høj mundtlig kompetence. Til det nuværende projekt er der udvalgt to informanter, der repræsenterer hver sin gruppe. Målet er i denne sammenhæng at se på, hvilken måde de to grupper adskiller sig fra hinanden mht. leksikalske søgestrategier.

BEST COPY AVAILABLE

2. Metode

Alle informanter blev bedt om at oversætte den samme tekst. Teksten var en en originaltekst, som ingen af informanterne kendte i forvejen. Teksten blev anvendt med ganske få redaktionelle ændringer, bl.a. blev den forkortet noget mens syntaksen blev bevaret, og enkelte vanskelige gloser blev fjernet. Teksten var oprindelig en eksamenstekst fra HHK's EA/ED uddannelse, dvs svarende til et uddannelsesniveau på 4 år efter studentereksamen.

2.1. Anvendelse af introspektive metoder i undersøgelsen af leksikalske søgestrategier

Anvendelsen af introspektive metoder i undersøgelsen af leksikalske søgestrategier kræver uddybning, idet det ikke er nogen helt uproblematisk undersøgelsesmetode. Metoden antages imidlertid at være velegnet til netop undersøgelser af, hvilke overvejelser en informant gør sig i relation til løsningen af en given opgave.

Sprogforskere har i en årrække anvendt introspektive metoder til undersøgelse af sproglig vidensforarbejdning. Metoderne er blevet anvendt i relation til såvel receptions- som produktionsprocesser og fra midten af 1970'erne har problemløsningsmodeller været fremherskende modeller til forklaring af, hvordan mennesker forarbejder sproglig viden (Færch/Kasper 1987 og Borsch 1986). Når der anvendes introspektive metoder som højttænkning og retrospektion, er forskeren først og fremmest interesseret i at få afdækket den form for forarbejdning, der - populært sagt - foregår inden i hovedet på forsøgspersonen, i hvilke former for viden, der anvendes og hvordan denne viden bringes i anvendelse.

Ericsson og Simon (bl.a.1987) betegner højttænkning som den direkte kodning af den bevidste tanke, som informantens umiddelbare reaktion, umiddelbare anvendelse af den for informanten nødvendige viden for at løse en opgave. De angiver herved, at man kan anvende højttænkning til at adskille henholdsvis analyseret

65,1

og ikke-analyseret viden. Når informanten verbaliserer om et problem, betragtes dette som udtryk for anvendelsen af bevidst analyseret viden; er dette ikke tilfældet anvendes der ikke-analyseret viden. Kontroldimensionen lader sig ligeledes afsløre: verbaliserer informanten, udøves der kontrol - af vekslende omfang - verbaliserer informanten ikke, er forarbejdningen af viden ikke kontrolleret, men forløber automatisk (se også Mondahl/Jensen 1989.)

3. Analysemodel

3.0. Introduktion

Det følgende afsnit er teoretisk og belyser det spørgsmål, man ofte kan stille sig selv, når man arbejder med oversættelse: hvordan arbejder oversætteren f.eks. ved oversættelse af leksikalske størrelser. I den følgende analyse af danske studerendes oversættelse fra dansk til engelsk fokuserer vi dels på de typer af viden, de anvender, dels på de strategier, de anvender ved løsningen af den stillede opgave. Vi skitserer en kognitiv model, der danner rammen for en beskrivelse af de typer viden, vores informanter aktiverer i den leksikalske søgeproces. Ligeledes opstiller vi med udgangspunkt i Krings (1986) en række oversættelsesstrategier, som informanternes løsning af oversættelsesopgaven analyseres på basis af.

3.1. Vidensstruktur

Vores udgangspunkt er, at sprogbrug er en kompleks færdighed, der inddrager forskellige former for viden. Her er vi specielt interesseret i de former for viden, der indgår i udøvelsen af en given færdighed. Der er derfor tale om en produktionsmodel. Når vi i det følgende taler om viden, mener vi viden i den bredest mulige betydning; med viden mener vi således både bevidst viden, som informanten har adgang til og kan verbalisere, og ubevidst viden, der ikke er direkte adgang til (jf. ovenfor).

Den her skitserede model tager udgangspunkt i, hvad det kognitive apparat skal kunne yde. For det første registrerer det oplevelser af omverdenen og vurderer, om de indkomne infor-

mationer er værd at gemme. Såvel registreringen som vurderingen sker på basis af de allerede eksisterende informationer i systemet. Hvis de indkomne informationer skal gemmes, skal systemet oprette en repræsentation for oplevelsen i hukommelsen. Det skal derefter gennem denne repræsentation være i stand til at opbevare erindringen om oplevelsen i kortere eller længere tid. Når erindringen senere i en given situation skal genkaldes, skal systemet være i stand til at gøre dette hurtigt og effektivt, hvadenten dette sker kontrolleret og bevidst eller automatisk og ubevidst (efter Johnson-Laird 1988).

Vi opererer derfor med en overordnet todeling af det kognitive system. Der er på den ene side korttidshukommelsen, hvor informationer fra omverdenen, der kommer ind via sanserne og fremhentet viden fra de oprettede repræsentationer opbevares en kort tid, mens de er del af den løbende tankevirksomhed. Den bevidst styrede del af den løbende tankevirksomhed foregår i arbejdshukommelsen. De fremhentede informationer ligger i langtidshukommelsen.

Langtidshukommelsen er igen inddelt i to typer viden. Den ene type viden er viden om tidligere oplevelser og anden faktuel viden. Denne type viden betegner vi i overensstemmelse med traditionen inden for kognitionsforskning deklarativ viden. Det er den almindelige opfattelse, at den deklarative viden er lagret som hierakisk opbyggede, propositionelle netværk, dvs. at de kan beskrives som sætninger. Denne form for viden er analytisk, og det er her vi finder den analyserede viden, som informanten har bevidst adgang til og kan redegøre mest udførligt for. Det er denne form for viden vi i daglig tale kalder paratviden:

> "analysed konwledge is assigned a propositional mental representation which makes clear the structure of the knowledge and its relationship to other aspects of know-ledge (...) Because the structure is apparent the learner is able to operate on this knowledge by transforming it, comparing it to other events and using it as a means of problem solving."
> Bialystok 1982:183).

Deklarativ viden er grundlaget for logisk tænkning og problemløsning. Nu er det imidlertid kun en del af tænkningen, der styres bevidst. Megen mental aktivitet foregår i uanalyserede vidensstrukturer, der ikke på samme måde kan opfattes som hierakisk opbyggede, propositionelle netværk. Dette gælder især tilegnede færdigheder, der er blevet trænet og brugt så ofte, at individet ikke længere er sig bevidst om den måde, færdigheden udføres på. Igen i overensstemmelse med traditionen kalder vi denne form for viden procedural viden. At vidensstrukturen er uanalyseret betyder ikke, at den ikke er systematisk, men at informanten ikke har umiddelbar adgang til dens struktur og derfor heller ikke kan verbalisere om den:

"Unanalysed knowledge is the general form in which we know most things without being aware of the structure of that knowledge (...) Although unanalysed knowledge is structured, the mental representation does not include access to that structure, and so transformations and operations on that structure are precluded."

Bialystok 1982: 182.

Den procedurale viden er i modsætning til den deklarative holistisk. Denne holistiske viden er tilstrækkelig til både at tænke og handle i kendte rutinesituationer. Men da informanten ikke har adgang til dens interne struktur, egner denne form for viden sig ikke til at klare nye og ukendte situationer.

Vi kan nu nærmere specificere den overordnede todelte struktur og forholdet mellem dens dele. For det første er der korttidshukommelsen, der dels indeholder den umiddelbare og mere eller mindre ubevidste registrering af informationer fra omverdenen og hukommelsessystemet selv, dels den egentlige arbejdshukommelse, som er under individets bevidste kontrol. Det er i arbejdshukommelsen, den bevidste del af tænkningen foregår. For det andet har vi langtidshukommelsen med dens to videnstyper. Den deklarative viden er bevidst og analyseret og kan derfor trækkes ind i arbejdshukommelsen i form af bevidst og analyseret viden. Den procedurale viden er ikke-analyseret og ubevidst og kan derfor kun trækkes ind i arbejdshukommelsen som uanalyseret viden, der ikke kan forklares. Når informanten bruger ikke-

analyseret viden i sin bevidste problemløsning sker det uden viden om, hvorledes denne viden internt er bygget op.

3.2. Kontrol

I det foregående afsnit er vidensrepræsentationens struktur beskrevet, men for at forstå en given handling kræves der også en beskrivelse af, hvorledes de forskellige former for viden forholder sig til individets kontrol over den mentale aktivitet, der ligger til grund for aktiviteten. Der skelnes her mellem kontrollerede og automatiske processer i informationsforarbejdningen. Vi bygger den følgende fremstilling på McLaughlin (1987). Vi har hidtil talt om, at viden kan være bevidst, men denne bevidsthed bliver først aktiveret i det øjeblik informanten i sin arbejdshukommelse retter opmærksomheden mod denne videns propositionelle struktur:

> ""(...)controled processing (,) is (...) a temporary activation of nodes in a sequence. This activation is under attentional control of the subject and, since attention is required only one such sequence can normally be controlled at a time without interference. Controlled processes are thus highly capacity limited, and require more time for their activation. But controlled processes have the advantage of being easy to set up, alter and apply to novel situations." McLaughlin 1987:135).

Da arbejdshukommelsen har en begrænset kapacitet, vil opmærksomhedskrævende processer være belastende for systemet. Dertil kommer, at vi kun kan tænke bevidst på én ting ad gangen. Den bevidste vidensforarbejdning bliver dermed seriel, og dette nedsætter forarbejdningstempoet yderligere. Den indlysende fordel ved den kontrollerede forarbejdning er dens fleksibilitet. Den bygger på den analyserede, bevidste deklarative viden, der som beskrevet ovenfor er grundlaget for logisk tænkning og problemløsning.

Den automatiske vidnesforarbejdning er ikke opmærksomhedskrævende og derfor heller ikke på samme måde begrænset af arbejdshukommelsens begrænsede kapacitet:

"Automatic processing involves the activation of certain nodes in memory every time the appropriate inputs are present. This activation is a learned response that has been built up through the consistent mapping of the same pattern of activation over many trials (...) Once learned an automatic process occurs rapidly and is difficult to suppress or alter."

McLaughlin 1987:134)

Den automatiske vidensforarbejdning trækker således på den procedurale viden. Fordelen er en hurtig forarbejdning, idet der kan bearbejdes mange informationer på samme tid. Den kræver derfor heller ikke så megen psykisk energi og sætter dermed ressourcer fri til den mere kapacitetskrævende kontrollerede vidensforarbejdning. Prisen er manglende fleksibilitet i anvendelsen. Denne form for vidensforarbejdning fungerer kun i kendte rutinesituationer. Desuden er automatiseret vidensforarbejdning karakteriseret ved, at den tilegnede viden ikke umiddelbart kan ændres. Ændring af systemets adfærd kræver fornyet træning. Derimod kan den indarbejdede viden generaliseres til nye data inden for det samme vidensområde. Denne generalisering bygger på kendte regelmæssigheder i de indkomne data.

3.3. Produktion

Vi kan nu beskrive forholdet mellem deklarativ og procedural viden og aktiveringen af dem ved udførelsen af en given færdighed. Vi bygger i dette afsnit på Anderson (1985), Rasmussen (1987), Glahn, Jensen & Jensen (1988) og Mondahl & Jensen (1989). De arbejder alle med tre forskellige vidensniveauer som grundlag for adfærd.

Det ene yderpunkt er det intellektuelle niveau. På dette niveau udføres færdigheden på basis af den analyserede, deklarative viden og informationsforarbejdningen forløber kontrolleret under bevidst opmærksomhed. Informanten må koncentrere sig om alle de analyserede vidensstrukturer, der danner grundlag for adfærden. Vi kalder dette niveau det **vidensbaserede**, fordi viden benyttes i den snævre betydning **"know-why"**. Valget af den plan, der skal

BEST COPY AVAILABLE

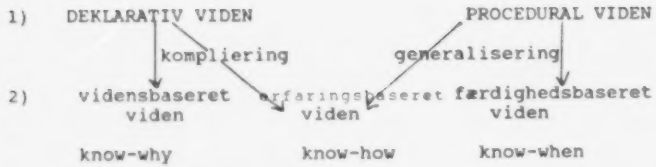
føre til adfærden foretages på basis af et veldefineret problemområde, der i fremmedsproglig produktion formuleres i metalingvistiske videnssystemer.

Det andet yderpunkt er det **færdighedsbaserede** niveau. Her er der ikke tale om et bevidst valg af plan. Adfærden udløses automatisk af et givet mønster i input. Der er derfor tale om en fundamentalt anderledes form for viden, der er holistisk og derfor ikke kan verbaliseres i bevidsthedens propositionelle sprog. Viden benyttes her i betydningen **"know-when"**.

Mellem disse to yderpunkter ligger det kreativt, analytiske niveau. Vi kalder dette niveau det **erfaringsbaserede**. Det er kendetegnet ved, at den handlende bevidst kombinerer automatiserede subrutiner i opstillingen af en plan for en given adfærd. Erfaringsbaseret viden etableres dels gennem træning af vidensbaseret viden, der betyder, at de eksplicitte regler for handlingsplanen kompileres, dvs. helt eller delvis glemmes, når de ikke længere er nødvendige for udførelsen af den givne handling, dels ved den ovenfor nævnte generalisering af procedural know-when viden til nye situationer inden for samme vidensområde. Den handlende er klar over, at der er flere valgmuligheder. Et givet valg træffes ud fra erfaringer med tidligere, lignende situationer. Den handlende har etableret et sæt praktiske regler, der i normale situationer vil føre til det ønskede resultat uden en dybtgående analyse af betingelserne for deres anvendelse, det vi i daglig tale kalder for tommelfingerregler. Viden bruges derfor her i betydningen **"know-how"**.

3.4. Sammenfatning

Sammenfattende kan modellen for vidensrepræsentation fremstilles således:



1): vidensstruktur
2): anvendelse af viden
3): adgang til viden

Figur 1

Alle de her skitserede former for vidensstruktur, -anvendelse og -adgang er vigtige ved udførelsen af en oversættelsesopgave. Den automatiserede, færdighedsbaserede, procedurale know-when-viden sørger for de lavere planer i produktionen, dvs. de dele af opgaven, hvor informanten har lagrede adfærdsmønstre, der uanalyserede udløses af bestemte mønstre/elementer i opgaven. Den delvist kontrollerede, erfaringsbaserede know-how-viden sørger for den mere rutineprægede del af den bevidste forarbejdning, dvs. kombinationen af automatiserede subrutiner. Endelig tager den kontrollerede, vidensbaserede, deklarative know-why-viden sig af problemløsning på basis af metalingvistisk viden i analyserede symbolsystemer.

4. Generelle oversættelsesstrategier

Den overordnede opdeling i de to grundlæggende videnstyper, deklarativ og procedural viden, finder vi allerede i en oversætters tilgang til en opgave. Det drejer sig her, om den måde opgaven gribes an på, dvs. i hvor høj grad informanten har bevidste og kontrollerede procedurer til løsningen af opgaven. Disse procedurer kalder vi oversættelsesmaksimer. De kommer til udtryk i de rutiner, oversætteren anvender ved løsningen af opgaven. Disse maksimer kan tematiseres som spørgsmål til den transskriberede højttænkning:

1. læses hele udgangsteksten igennem før oversættelsen påbegyndes?
2. noterer informanten (mentalt eller på papiret) de steder, der opleves som problematiske ved den første gennemlæsning?
3. gør oversætteren sig overvejelser om eventuel(le) modtagergruppe(r) af den oversatte tekst?
4. i hvilket omfang søges udgangsteksten oversat ordret?
5. forløber selve oversættelsen lineært? dvs uden nævneværdig efterkontrol af allerede oversatte passager og dermed uden korrekturfase, eller kan forløbet snarere beskrives som cirkulært, hvor oversætteren vender tilbage til tidligere oversatte passager. Hvis der er en korrekturfase stiller spørgsmålet om villighed til at ændre det allerede skrevne sig.
6. er oversættelsesforløbet overvejende fokuseret på gengivelse af indhold eller er der snarere fokuseret på formel korrekthed ?

Sammenfattende om oversættelsesmaksimerne kan vi sige, at de er udtryk for den type **know-how**, den enkelte oversætter har udviklet i løbet af sin erhvervelse af oversætterkompetence og for hvordan den enkelte informant forvalter sin kompetence. En oversætter kan vælge bevidst at benytte bestemte oversættelsesmaksimer, eller hun kan ubevidst være influeret af oversættelsesmaksimer, som hun har tilegnet sig igennem sit arbejde med oversættelse. Om en oversætter benytter oversættelsesmaksimer bevidst er afhængig af den type undervisning/tilegnelse af oversætterkompetence, som den enkelte har været udsat for.

5. Oversættelsesforløbet

Selve oversættelsesprocessen kan inddeles i to hovedkategorier. Der er de faser, hvor oversættelsen forløber flydende uden nogen tegn på problemer. Disse faser betegnes spontansekvenser. Oversætteren trækker her dels på sin automatiserede, færdighedsbaserede viden (know-when), dels på de mest automatiserede

dele af sin erfaringsbaserede viden, der anvendes uanalyseret. Disse sekvenser viser sig i højttænkningen enten ved manglende verbalisering, eller ved at der i verbaliseringen ikke er nogen tegn på problematisering af det tematiserede oversættelseselement.

Her overfor står de perioder, hvor der er stop i den flydende oversættelsesproces, fordi der opstår problemer. Disse faser kaldes problemsekvenser. Oversætterens automatiserede færdigheds- og erfaringsbaserede viden rækker ikke længere og der gås derfor over til en mere kontrolleret vidensforarbejdning, der i højere grad trækker på eksplicit, analyseret viden: kontrolleret erfaringsbaseret eller vidensbaseret viden.

I analysen identificeres disse problemsekvenser på grundlag af forskellige indikatorer. Den primære indikator er de tilfælde, hvor oversætteren direkte eller indirekte identificerer problemet og mere eller mindre eksplicit giver udtryk for dette i sin højttænkning. Der er imidlertid også en række sekundære indikatorer, der viser, at oversætteren oplever et problem. Til disse hører f.eks. flere konkurrerende forslag til oversættelse af samme udgangssproglige element, understregning eller fremhævning af dele af udgangsteksten ved første gennemlæsning, utilfredshed med den valgte oversættelse, efterfølgende rettelser, henvisninger til den manglende mulighed for brug af hjælpemidler, pauser m.m. Disse sekundære indikatorer optræder normalt ikke alene, og sammen muliggør flere af disse identifikationen af en problemsekvens.[1]

Hvor det i beskrivelsen af den generelle oversættelsesstrategi bl.a. drejede sig om oversættelsens linearitet eller cirkularitet, drejer det sig i beskrivelsen af de to oversættelsessekvenstyper om, i hvor høj grad oversættelsen er et "stop-and-go"-forløb.

---

[1]. se Krings 1986: 120-152 for en nærmere diskussion af problemindikatorer.

6. Problemkategorierne

Hovedvægten i analysen ligger på en nærmere undersøgelse af problemsekvenserne. Grundlæggende kan problemer være enten receptive eller produktive. Ved receptive problemer forstås problemer med tolkningen af det udgangstekstlige materiale. Da den danske tekst er rimelig enkel, er der ikke mange tilfælde af denne type i det foreliggende materiale, men som det vil fremgå nedenfor har en valgt tolkning konsekvenser for den endelige oversættelse.

Mere interessant i denne sammenhæng er de produktive problemsekvenser. Ved produktionsproblemer forstås vanskeligheder i fremstillingen af målteksten. Det er først og fremmest ved disse problemer, at kontrollerede søgestrategier aktiveres.

7. Søgestrategier i produktionsfasens problemsekvenser

Søgestrategierne kan inddeles i to kategorier: målbevarende over for målreducerende strategier[2]. Med en **målbevarende strategi** forsøger oversætteren at oversætte så tæt på udgangsteksten som muligt, dvs. at opretholde den oprindelige tekstproducents kommunikative mål. Til de målbevarende strategier regnes spontanassociationer, der kan sammenlignes med brainstormingteknikken. Oversætteren er her klar over, at der er et problem, hun arbejder ud fra associationer, som hun umiddelbart får, hun "scanner" feltet og får måske flere muligheder frem, som der skal vælges imellem (se 8. evalueringsstrategier). En anden type målbevarende strategier er reformulering af udgangsteksten på enten L1 eller L2, der efter oversætterens mening ikke ændrer oversættelseselementets samlede mening; her går oversætteren mere bevidst til værks, reformuleringer kræver bevidste overvejelser om ækvivalens mellem udgangselementet og det reformulerede element, og der er således tale om en mere omfattende forarbejdning. En tredje type af målbevarende strategier er de situations-

---

[2]. klassifikationen bygger også her på Krings 1986, der bygger på Færch,Cl/ G.Kasper 1980. Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication. ISBU 5: 47-118.

baserede søgestrategier, hvor oversætteren prøver at finde en løsning ved at tænke på tidligere erfaringer med samme problemfelt, her går oversætteren også "omveje" for at løse opgaven, og hun manipulerer bevidst med oversættelseselementet for at få en acceptabel løsning. Endelig kan oversætteren gribe til en direkte problemanalyse, der f.eks. kan være en ordfeltanalyse. Som det fremgår af denne liste over målbevarende søgestrategier er problemsekvensernes søgestrategier karakteriseret ved at bevæge sig fra brug af erfaringsbaseret know-how viden til brug af vidensbaseret know-why viden. Det, der adskiller problemsekvensernes spontanassociationer ('brainstorming') fra de problemfrie, flydende spontansekvenser er deres opmærksomhedskrævende karakter, idet oversætteren er opmærksom på, at der er flere valgmuligheder, og at der derfor må træffes et styret og begrundet valg mellem disse muligheder.

Reduktionsstrategierne er kendetegnet ved at oversætteren må opgive at finde en fuldt dækkende oversættelsesækvivalent og derfor foretager en forenkling af form og/eller indhold. Den ekstreme forenkling består i at undlade at oversætte et givet oversættelseselement. En anden mulighed er at vælge et mere neutralt stilleje ved at se bort fra stilistiske variationsmuligheder. Resultatet bliver totalt set en måske sprogligt korrekt men mindre dækkende oversættelse. Villigheden til at vælge reducerende søgestrategier hænger både sammen med oversætterens sproglige kompetence og vedkommendes generelle oversættelsesstrategi.

8. Evalueringsstrategier

Når oversætteren i en problemsekvens står med flere konkurrerende oversættelsesmuligheder, må der træffes et valg. Der kan her vælges mellem flere strategier. Det kan være en spontanvurdering som fx "det lyder bedre". Dette vil ofte være tilfældet hos en oversætter, der arbejder meget med spontanassociationer. Hvis oversætteren arbejder mere regelstyret og kontrolleret, bliver evalueringerne også mindre intuitive. En hyppig strategi er at finde forskellen mellem udgangselementet og den mulige

66.1

oversættelse - enten indholdsmæssigt eller stilistisk. Her er også en kontrol af oversættelseselementets acceptabilitet en mulighed, f.eks: "det kan det i hvert fald ikke hedde". På samme måde kan oversætteren forsøge at kontrollere forslagets adækvathed ved at oversætte det tilbage til udgangssproget for at se, om de to udtryk har samme status/betydning. En given oversættelsesmulighed kan vurderes i forhold til en eventuel modtagergruppe for ad den vej at træffe et valg. Endelig kan valget træffes på basis af de oversættelsesmaksimer, der styrer den generelle oversættelsesstrategi, f.eks. graden af frihed i forhold til udgangsteksten. Hertil hører også, at det ikke er tilladt at rette i udgangsteksten, selv om den opleves som fejlagtig eller om 'dansk sludder' må oversættes til 'engelsk sludder'.

I det følgende analyseres to oversætteres/informanters oversættelsesprocesser i relation til der her opstillede kategorier. Analysen har illustrerende karakter, da den kun omfatter to informanter fra en større undersøgelse (se Mondahl 1991). I sammenfatningen gives en samlet oversigt over fordelingen af kategorierne hos de to informanter, og de fundne forskelle relateres til deres forskellige uddannelsesforløb.

9. Analyser

Analysen af de to udvalgte informanters leksikalske søgestrategier koncentrerer sig om deres løsninger på problemsekvenser. Disse sekvenser er det, vi har adgang til via højttænkningen, hvor informanterne verbaliserer om det, der kræver mere end den automatiske respons.

9.1. Informant 1

Denne informant tilhører gruppen af officerselever. Han verbaliserer en del og viser i undersøgelsen af grammatisk kompetence, at han her primært benytter sig af erfaringsbaseret viden. Hans generelle oversættelsesmaksimer får ham til at arbejde på følgende måde: han tager et afsnit ad gangen i udgangsteksten - læser igennem og oversætter derefter. Han gennemarbejder opgaven en gang og løser de problemer, han møder,

med det samme. Han overvejer ikke modtagergruppe og arbejder udelukkende ud fra, den sammenhæng han selv opfatter teksten i, dvs som en test ikke som en tekst, der skal kommunkiere et bestemt indhold til en nærmere defineret modtagergruppe. Han noterer ikke ned under gennemlæsningen, og han arbejder lineært uden at gå frem eller tilbage i de tilfælde, hvor sammenligninger ville være mulige. Formålet med gennemlæsningen af teksten kan være svært at se: informanten bruger ikke denne gennemlæsning til at direkte at identificere eventuelle problemfelter; det er imidlertid tænkeligt, at han benytter den til at skabe overblik over eventuelle grammatiske problemer, idet vi i højttænkningen finder kommentarer til bl.a. syntaks og muligheden for at anvende parallel syntaks på dansk og engelsk. Informanten vurderer ikke teksttype, stilleje eller formalitetsniveau.

Det er karakteristisk for informantens verbalisering, at den er kortfattet og uden mange argumenter for, hvorfor en løsning vælges. Højttænkning indikerer, at informanten betragter elementet som et problem, men en verbalisering der "kun" indeholder en konstatering af, at "sådan hedder det nok", kan ikke karakteriseres som værende af problemorienteret karakter, noget der understreger, at informanten anvender erfaringsbaseret og færdighedsbaseret viden i sin opgaveløsning.

Spontansøkvenser:

...træffe en afgørelse - det er: make a decision...
...tekniske uhyre: technical monster - jo...

... i næste uge - det er bare: next week...

...prøveflyvninger: test flights må det være, ja den er god nok...

...og så maskinen - det er: the aircraft...

...briterne - det er bare: the British...

Det er karakteristisk for denne informant, at han benytter sig af mange spontanassociationer, han vender ikke tilbage til disse beslutninger; han arbejder ud fra en opfattelse af, at der er en-til-en overensstemmelse mellem udgangstekst og måltekst. Spontanassociationerne verbaliseres, men denne verbalisering er - som omtalt ovenfor - ikke udtryk for, at der foregår en egentlig problematisering af oversættelseselementet; informanten trækker alene på sin færdighedsbaserede viden.

Målbevarende problemsekvenser:

a) spontanassociationer

...Britisk/franske, jeg synes umiddelbart at: French/British lyder bedre, men når det nu står sådan, så må jeg nok hellere ...

...en uvis fremtid : an unsure eller uncertain future - det må være : uncertain, det lyder bedre...

...work - det har egentlig mere stil af livsværk, der her egentlig, nej vi kan godt bruge: work...

...om 3-4 år - om nogle få år: in a few years, in three to four years, det er mere nøjagtigt...

I overensstemmelse med at informanten har en lang række spontansekvenser, har han også mange spontanassociationer inden for problemsekvenserne. Der er for disse eksemplers vedkommende tale om, at informanten benytter erfaringsbaseret viden i kombination med færdighedsbaseret viden - han ræsonnerer ud fra sin viden om målsproglige karakteristika - "det lyder bedre", ud fra udgangssproglige elementer - "det er mere nøjagtigt", eller ud fra en mulig betydning af det danske ord, der skal oversættes - work: livsværk.

Informanten foretager enkelte evalueringer af sine oversættelsesforslag. Han benytter sig af evalueringsstrategier som:

hvad lyder bedst og hvad der er mest nøjagtigt, og han støtter sig til en generel oversættelsesmaksime om at holde sig tæt til udgangsteksten.

b) situationsbaserede :

...flyselskaber - der foresvæver mig noget i retning af: aviating companies, air companies? airlines, selvfølgelig - det er klart. British Airways, Western Airlines? - vi tager: airlines...

Informanten benytter sig her af situationsbaseret viden; han søger bevidst efter noget han kan genkende - et navn på et flyselskab, som kan bruges til at danne en parallel ud fra. Han evaluerer egentlig ikke sin søgestrategi, men accepterer 'airlines' uden videre.

c) reformulering:

...nøje overvåget af - der vil jeg lave den om til: den vil blive nøje overvåget af - nøje det må være: carefully og overvåget det er: surveyed...

...så blive medlem af: become part of; medlem af den duer ikke direkte på engelsk; man kan ikke sige at et fly bliver medlem af noget - det bliver en del af noget...

Informanten benytter sig af reformuleringer - dels på dansk, dels på engelsk; beslutningen om, hvorvidt han skal vælge den ene eller den anden af flere muligheder, bliver i de fleste tilfælde truffet på basis af hvad han synes lyder bedst, eller på basis af en direkte oversættelse af, hvad han har omskrevet en sætning/et ord til i udgangsteksten. Informanten benytter i disse afgørelser færdighedsbaseret og/eller erfaringsbaseret viden: han overvejer forskellige muligheder med procedural viden som udgangspunkt for beslutninger, der tages. Han evaluerer sine resultater på basis af, hvad der lyder acceptabelt, på basis af

indholdsmæssige træk - om noget egentlig kan hedde sådan på udgangssproget eller om det kræver en omskrivning. I andre tilfælde - f.eks. i de to første eksempler - evaluerer han ikke i verbaliseringen, men accepterer blot sit resultat. I det tilfælde, hvor han vælger omskrivning, går han - i denne mere bevidste bearbejdning af teksten (sml. spontansekvenserne) - bort fra sin generelle oversættelsesmaksime om tæthed til udgangsteksten og vælger i stedet at oversætte til noget forståeligt i stedet for til noget sludder.

d) problemanalyserende :

...spørger for øjeblikket - er det sig selv de spørger? Nej, det tror jeg ikke; hvis det er, så skal det oversættes: ask themselves. Nej, jeg tror ikke det er sig selv de spørger,jeg tror de råber højt, så er det ligesom mere et forlangende, så kan vi bruge: demand...

...begynder - jeg tror jeg vil bruge: is going to her det lyder bedst, vil det får nok for meget karakter af vilje...

Informanten benytter ikke problemanalyse i særlig mange tilfælde. Eksemplerne viser ikke dybtgående problemanalyse, men at informanten forsøger at inddrage ræsonnementer, der trækker på forståelsen af hele sætningen eller frasen (første eksempel), eller som trækker på en art grammatisk viden om fremtid (andet eksempel). Informanten foretager evaluering i form af et krav om indholdsmæssig ækvivalens mellem udgangs- og måltekst.

<u>Målreducerende problemsekvenser:</u>

...de internationale flyselskabers flypark - den vender vi om of laver en of-konstruktion...tja, flypark - den kan jeg ikke oversætte direkte, men vi kan kalde den potential det her: potential - aircraft potential, måske. Det er sådan en jeg ville slå op...

Informanten ville her gerne have haft adgang til opslagsværker i form af en- eller tosprogede ordbøger, sådan som han er vant til i andre situationer, hvor han bliver bedt om at oversætte fra sit modersmål. Han er klar over, at de løsningsforslag, han kan komme med, ikke er dækkende, men løser problemet ved at anvende et mere generelt udtryk.

9.1.1. Sammenfattende om Informant 1

Generelt kan man sige om denne informant, at han har en lang række spontansekvenser og en del problemsekvenser, som løses via spontanassociationer; antallet af situationsbaserede og reformuleringsbaserede løsninger er væsentlig mindre og er typisk karakteriseret ved, at evalueringen af en løsnings anvendelighed er baseret på, om det lyder acceptabelt, om det giver mening, og om det er nøjagtigt nok i forhold til udgangsteksten. Med hensyn til det sidste finder vi en variation i evalueringsstrategier, der står i forbindelse med den oprindeligt valgte søgestrategi: jo mere bevidst informanten bearbejder problemet, jo større er sandsynligheden for, at han accepterer afstand mellem udgangstekst og måltekst. Informanten inddrager ikke målgruppe, stilleje eller kontrast/sammenligning mellem dansk og engelsk i sine evelueringsstrategier, men baserer sig alene på umiddelbar acceptabilitet i relation til sin egen sprogfornemmelse.

9.2. Informant 2

Protokollens eksempler er markeret med H1 for første gennemarbejdningog et H2 for anden gennemarbejdning.

Informanten arbejder ud fra følgende oversættelsesmaksimer: gennemlæsning med kommentarer - mundtlige, ikke nedskrevne. Hun overvejer flere gange undervejs hvem målgruppen er (hun har ikke fået forhåndsoplysninger om teksten, og må derfor selv - ud fra tekstens karakteristika vurdere hvem de potentielle læsere kan være). Hun kan således ikke definerer målgruppen specifikt, men vælger at relaterer meget til en specifikation af muligt stilleje. Hun arbejder cirkulært i flere tilfælde, idet hun har både en første og en anden gennemarbejdning, hun går frem og tilbage

i oversættelsen og udnytter tidligere løsninger, og hun anlægger forskellige forarbejdningsmetoder f.eks. reformulering kombineret med problemanalyse. Hun forsøger at oversætte ordret, men er ikke utilbøjelig til at reformulere en del og forholde sig frit til den danske udgangstekst for at opnå et bedre resultat. På dette punkt er hun dog ikke konsekvent, idet hun i visse tilfælde lader det, hun oplever som "dansk sludder", stå og i andre tilfælde, hvor hun skønner, at det ikke er forsvarligt at lade det stå, ændrer på udgangstekstens mening for at opnå bedre forståelse hos modtageren.

Som ved Informant 1 har vi foretaget en inddeling i spontansekvenser over for problemsekvenser. Der er - i modsætning til det vi fandt hos Informant 1 - meget få egentlige spontansekvenser, som verbaliseres i højttænkningen. Spontansekvenserne er baseret på færdighedsbaseret viden, der slet ikke verbaliseres. Derimod verbaliserer Informant 2 meget om de oversættelseselementer, der volder problemer. Typisk består verbaliseringen af reformuleringer blandet med overvejelser om stilleje og acceptabilitet.

Spontansekvenser:

(H1)...the autumn som ikke hedder forår...

Eksemplet viser verbalisering for verbaliseringens skyld. Der er faktisk ikke noget fornuftigt at sige for informanten i denne sammenhæng; vi kan ikke vurdere, om der bag verbaliseringen ligger en idiosynkrasi - informanten kan have været i en situation, hvor forår og efterår blev blandet sammen - eller om det bare er noget sludder, som bliver sagt for dog at sige noget.

Målbevarende Problemsekvenser:

a) spontanassociationer:

(H1)...during the next few weeks, som jeg måske ikke er helt glad for...

(H1)...at the moment workers are asking themselves - asking each other - det er jo ikke rigtig til at se, så vi tager: themselves asking themselves or each other om deres arbejde...

(H1)...konstatere det er jo ikke bare: realise - det er jo nærmest opleve, så jeg siger: experience...

I det andet eksempel i dette afsnit finder vi en spontanassociation kombineret med en vurdering af den danske udgangstekst, som betragtes som noget sludder, men informanten vælger i dette tilfælde bevidst at bevare udgangstekstens noget mystiske formulering for at være så præcis som muligt.

En stor del af spontanassociationerne hos denne informant viser, at hun prøver at lytte sig frem ved at anvende sin automatiserede og uanalyserede viden; hun verbaliserer lidt om oversættelseselementerne, idet hun anvender færdighedsbaseret viden.

Hun evaluerer sine søgestrategier ved bl.a. at undersøge, om det forslag, hun er fremkommet med, er indholdsmæssigt acceptabelt: "det bliver ikke mere mystisk på engelsk end på dansk synes jeg, det har jeg i hvert tilfælde lært af når jeg skal oversætte". Her træder en af informantens oversættelsesmaksimer i funktion: noget sludder kan og bør - af hensyn til afsenderen - oversættes til noget lignende sludder.

b) situationsbaserede :

(H1)...nå, den britisk-franske Concorde der skal jeg vel bruge en bindestreg, og der er -d på for det lavede de en joke om i Yes, Minister

(H1)...anden fase - det må bare være: second phase of its test-fligths eller flight - det er ligesom når de kalder ud i lufthavnen, og det er vel også en flyvning eller også - ja, jeg ved sgu ikke om det betyder selve flyet der, men det kalder jeg det under alle omstændigheder...

(H1)...flyve ned gennem en korridor - så er det vel bare: down - eller: down through - jeg tror bare det er: down - jeg ved ikke hvorfor: fly down det lyder rigtigt af en eller anden grund: down through synes jeg ikke jeg har lagt mærke til nogen steder i hvert fald...

Informantens situationsbaserede problemsekvenser er karakteristiske ved, at hun udnytter sin viden om verden: hun betragter opgaven som en problemløsningsopgave, hvor associationer fra lignende situationer eller fra erfaringer, hun har indhentet andre steder, er på sin plads som problemløsningsstrategier.

c) reformuleringer :

(H1)...nøje overvåget af den britiske regering: close surveillance f.eks. det virker sådan lidt politiagtigt, men jeg kan i hvert tilfælde prøve: under a subject to, nej det lyder mærkeligt ...under close surveillance er jeg heller ikke sikker på...

(H2)...så har jeg taget: under close surveillance - ellers kunne jeg jo sige: closely surveilled by the British government - og det snakkede jeg også om i første omgang - nøje overvåget - det er selvfølgelig også det der står på dansk - det kan godt være det er lidt bedre - eller også er det ikke lidt bedre, jeg synes det virker meget politiagtigt med: close surveillance - ellers kommer det til at ligne en undersøgelse for meget på den måde - nej, jeg tror jeg tager det jeg havde oprindeligt...

(H1)...hvad et supersonisk brag vil sige er i hvert tilfælde også noget sludder at sige på dansk - et brag kan jo ikke sige - så jeg vil bare sige hvad et supersonisk brag er for det er jo den samme mening: the British will experience - nej, det kan jeg ikke sige: what a supersonic bang is - det går ikke - jeg kan selvfølgelig sige: experience a bang...jeg vil skrive the - et eller andet - of a supersonic bang...

(H1)...og så skal jeg finde ud af hvad brag hedder , og det er sådan noget i retning af: quality - det er ikke rigtigt quality, men det er den type ord, og supersonisk det må være nøjagtig det samme tror jeg, og så før da jeg sagde - sagde jeg: boom og det er selvfølgelig bare et gæt og der lægger man for meget fordi når jeg så siger: boom kan jeg ikke komme til at tænke på noget som helst andet end økonomi, og: a supersonic bang det er sådan lidt børneagtigt, og hvad kan brag så ellers være - den synes jeg er slem, fordi det kan garanteret nok kun hedde en enkelt ting - vi kalder det heller aldrig andet end et supersonisk brag så ...jeg sidder her og tænker - gad vist om jeg skulle skrive lidt forsigtigt: sound her oppe, så har jeg en nødløsning i hvert fald...

Informant 2's mest anvendte problemløsningsmetode er reformuleringen - og der er mange flere eksempler end dem, vi har taget med her. Strategien anvendes både på dansk og på engelsk, og hun inddrager også her i langt højere grad end Informant 1 viden om verden, hun arbejder mere cirkulært og bevidst kontrolleret for at opnå den bedst mulige løsning. Informanten har i mange tilfælde flere løsningsmodeller til sin rådighed; det er imidlertid karakteristisk, at hun i de tilfælde, hvor hun arbejder med flere muligheder, vælger på basis af færdighedsbaseret eller erfaringsbaseret viden: argumentationen følger ofte en linje som: hvad lyder mest acceptabelt, hvad er mest neutralt (ikke for fagsprogspræget)? Hendes evaluering af en søgestrategi, der er baseret på reformulering, er typisk karakteriseret ved, at hun sammenligner, kontrasterer betydninger og overvejer stilistiske

træk, som kan være afgørende for modtagerens opfattelse af budskabet.

d) problemanalyserende :

(H1)...og så står der engelske arbejdere, det vil sige at teksten skelner mellem britisk-fransk og engelsk, så må jeg også sige: English her, så kan de vel komme alle mulige steder fra...

Informanten evaluerer her to mulige oversættelsesækvikalenter; hun betragter mulige kontraster mellem de to valgmuligheder og vælger det mest generelle udtryk for ikke at komme i klemme i relation til den målgruppe, hun har defineret.

(H1)...aeroplanes - airplanes... der er garanteret en eller anden forskel garanteret også - jeg tror i hvert tilfælde jeg tager: fleet of og så: aeroplanes - vel sådan den mest korrekte, fordi den er sværere at stave til... eller også er det gammeldags... eller også er den ene mere amerikansk end det andet... men ellers er teksten ikke særlig formel, så det kan godt være jeg kan skrive airplanes i stedet for, hvis det er et mere fredeligt ord: fleet of airplanes - fleet of aeroplanes - det kan jeg ikke rigtig høre hvad jeg synes, så det må jeg også tilbage til...

(H1)...og der står England - og det kan jo også godt lade sig gøre, så der skriver jeg ikke Great Britain - Irland ligger vel nærmest over for England og ikke Skotland, tror jeg...

Informanten benytter sig her af faktuel viden - viden om verden - og evaluerer to mulige oversættelser af England på basis af den betydning, hun tillægger de to muligheder; hun evaluerer på basis af acceptabilitet og modtagerforventninger.

Informantens problemanalyserende sekvenser relaterer primært til to vanskeligheder, som hun identificerer i teksten: en passende oversættelse af fly, hvor problemet er britisk kontra amerikansk sprogbrug, og en acceptabel løsning på: supersonisk brag. Det er klart det sidste, der volder de største kvaler:

informanten er her bragt i en situation, hvor hun ikke kan reformulere, ikke kender det præcise udtryk, og ikke kan undgå at oversætte elementet. Hun problematiserer ud fra flere forskellige synsvinkler, inddrager andre erfaringer og prøver at associere sig frem til mulige oversættelsesækvivalenter. Ingen af fremgangsmåderne giver hende et tilfredsstillende output, og hun må acceptere et gæt, fordi der ikke er andre muligheder, når hun ikke har adgang til hjælpemidler.

Målreducerende problemsekvenser

(H2)...den med det supersoniske brag - på dette sted ville jeg være gået ud i køkkenet og have købt mig en kop kaffe og i 10 minutter have tænkt på noget helt andet...de vil altså opleve hvad et supersonisk brag vil sige - jeg synes altså virkelig at det betyder noget at de vil opleve et supersonisk brag, og det vil jeg da hellere skrive end lave en anden konstruktion som jeg alligevel ikke er tilfreds med...hellere strække teksten lidt og få noget rigtigt ud af det end at skulle skrive noget sludder for at skulle holde mig til det fortrykte...

(H2)...af en aller anden grund er jeg lidt utilbøjelig til at lave om på min aller første vågede intuition om at det skulle være: a boom, på den anden side så kan jeg slet ikke se hvorfor det skulle være det frem for noget andet - man kan jo ikke forvente noget fantastisk, når jeg ikke har nogen ordbog - det skal være et larmeord med ikke et barnligt larmeord: a crash - det er sådan noget der falder ned synes jeg - det er kun en høj lyd uden en bestemt bevægelse noget sted hen...

Informanten er her nødt til at benytte sig af en målreducerende strategi, da hun ikke kan fremkomme med løsningsforslag, hun selv kan acceptere som værende præcist dækkende. Hun evaluerer sin strategi negativt: løsningen er ikke god, den opfylder ikke hendes krav til ækvivalens, acceptabilitet og stilleje, og hun gør et sidste forsøg på at udnytte en situationsbaseret søgestrategi, som dog heller ikke fører til succes:

(H2)...til det tilvalgsfag jeg tog der skulle vi lave sådan en øvelse hvor vi skulle komme på alle de larmeord vi kunne finde på, men det var jo alt sammen noget specielt...hvad alt muligt gjorde og hvilke lyde det lavede...jeg synes slet ikke jeg kan komme i tanke om sådan et generelt ord, som ikke indebar at det var et eller andet som lavede lyden...jeg tror jeg skal holde fast ved: boom - det kan godt være det er det der med at jeg har for meget økonomisk sprog - med mindre det selvfølgelig er helt forkert - så er det bare synd...

9.2.1. Sammenfattende om Informant 2

Generelt kan man sige om denne informants evalueringsstrategier, at hun evaluerer meget mere på basis af stilleje, modtagergruppe, kontrast/sammenligning med dansk og acceptabilitet end Informant 1. Hun udnytter mere analyseret viden, arbejder mere bevidst cirkulært og problemorienteret end Informant 1, men det er også venteligt i forhold til hendes baggrund, som er en næsten afsluttet kandidateksamen på HHK. Som Informant 1 har hun vanskeligt ved at beslutte sig til, om hun vil arbejde meget tæt på udgangsteksten eller ej: hendes afgørelser på dette område er tilsyneladende præget af, hvilke muligheder hun har på basis af sin tilgængelige viden. Disse beslutninger bliver derfor ad hoc beslutninger, som bestemmes af de ækvivalensoversættelser, hun har adgang til i sin vidensrepræsentation.

10. Sammenfatning

De to valgte informanters brug af søgestrategier og evalueringsstrategier er, som eksemplerne og de dertil knyttede kommentarer viser, klart forskellige. Informant 1 bruger som søgestrategi primært spontanoversættelser i hyppige spontansekvenser og spontanassociationer inden for problemsekvenserne: "der er jo ingen grund til at gøre det værre end det er".

Informant 2 benytter sig meget af reformuleringer og problemanalyse (omend ikke den meget dybtgående analyse) og strategier i kombination, f.eks. problemanalyse plus situationsbaseret

problemløsning: "det er ikke bare for galleriet jeg sidder og bevæger læberne, jeg kan lide at høre de lækre formuleringer". Informant 1 holder sig til evalueringsstrategier, som er baseret på, om det lyder godt nok, mens Informant 2 har mere nuancerede evalueringsstrategier. De følgende tabeller illustrerer fordelingen mellem spontansekvenser og problemsekvenser hos de to informanter (tabel 1), fordelingen mellem de forskellige søgestrategier inden for problemsekvenskategorien (tabel 2) og de evalueringsstrategier, der anvendes af informanterne (tabel 3).

Tallene er naturligvis ikke direkte sammenlignelige, da de to informanter ikke vælger at kommentere de samme oversættelseselementer, men de giver et fingerpeg om den karakteristiske forarbejdningsmåde hos den enkelte informant, og de viser, hvordan forskellig baggrund og forskellige uddannelsesmål giver forskellige oversættelses- og evalueringsstrategier.

	Informant 1	Informant 2
spontansekvens	11	1
problemsekvens	19	25

Tabel 1. Fordeling af spontan- og problemsekvenser på informanter

	Informant 1	Informant 2
problemsekv.		
- spontanass.	11	5
- situationsb.	1	3
- reformulering	4	14
- problemanalyse	2	3
- målreducerende	1	1

Tabel 2. Fordeling af eksempler på problemsekvenstyper

	Informant 1	Informant 2
spontanvurdering	7	2
kontrast/sammenligning stilleje/indhold	3	7
acceptabilitet	2	6
tilbageoversættelse	0	0
generelle oversættelsesmaksimer	1	1

Tabel 3. Evalueringsstrategier hos to informanter.

Der er tydeligt en sammenhæng mellem informanternes hidtige uddannelsesfokus og den oversættelses- og evalueringsstrategi, de vælger. Informant 1, der har fået undervisning med fokus på mundtlig kommunikation, er betydelig mere indholdsfokuseret i sine oversættelsesstrategier end Informant 2, der har haft mere vægt på formel korrekthed og stilistisk variation. Informant 1 vælger - eller er nødt til at vælge - færdighedsbaseret og erfaringsbaseret viden som udgangspunkt for sine leksikalske valg i oversættelsen; han har modtaget undervisning, der klart favoriserer fluency frem for korrekthed, som har haft 'consciousness-raising' elementer, men som primært har arbejdet med automatisering af forholdsvis enkle strategier og løsningsmodeller. Dette er lykkedes, men på bekostning af de finere nuancer i oversættelsen og med det resultat, at informanten ikke udnytter vidensbaseret viden i særligt omfang. Informant 2 arbejder som omtalt ovenfor mere vidensbaseret, har bevidste strategier som bygger på kombination mellem vidensbaseret og erfaringsbaseret viden, men hun har automatiseret en del af sin viden i et sådant omfang, at aktivering af vidensbaseret viden ikke er nødvendig særligt ofte. Hun har via sin uddannelsesmæssige baggrund, som er stærkt præget af tilegnelsen af formel viden om målsproget (f.eks. lingvistisk viden, 'consciousness-raising' på områder som ordforråd, stilistik, grammatik) opnået et niveau, som sætter hende i stand til at arbejde kreativt med sin oversættelse og vælge mellem forskellige forarbejdningsstrategier alt efter problemets karakter.

Ud fra et pædagogisk synspunkt stiller ovenstående iagttagelser og konklusioner nogle spørgsmål: har man nået de uddannelsesmæssige mål man ønskede m.h.t. oversætterkompetence hos informanten? har man undladt tiltag, som kunne have givet informanten bedre kort på hånden som oversætter ? skal man i højere grad ad pædagogisk vej opnå, at oversætteren kan udnytte alle muligheder for at løse en opgave, dvs at oversætteren bliver bevidst om hvilke former for viden hun kan/skal aktivere i relation til en bestemt type problem ?

Den her omtalte undersøgelse peger i retning af, at man har nået de uddannelsesmæssige mål, man har sat sig for den enkelte

type undervisning, men at man også må erkende, at begge informanter er blevet låst fast i en bestemt generel oversættelsesstrategi, som anvendes ret ukritisk. Dette binder informanten for meget og kan lukke af for informantens egne - måske mere kreative - problemløsningsmetoder. Den pædagogiske linje, som er lagt af de to uddannelsesinstitutioners undervisere og af de studieordninger og -vejledninger, der er afgørende for undervisningens indhold, er afgørende for den oversætter, der "produceres", en bestemt type sproglig kompetence fremelskes og man løber den risiko, at denne type ikke harmonerer med den studerendes/elevens egne problemløsningsstrategier. Denne favorisering kan blive til skade for den studerende/eleven, som måske godt kan blive en kompetent oversætter, men som - af pædagogiske grunde - ikke udsættes for den påvirkning, som ville have været optimal for den pågældende. Større fleksibilitet i input i klasseværelset må derfor være ønskelig, da det vil give større chancer for at uddanne oversættere, der kan trække på den viden, der falder dem naturligt.

Om man ad pædagogisk vej skal lade studerende/elever tilegne sig metaviden er et åbent spørgsmål, men det er vores opfattelse, at det, når det drejer sig om voksne studerende/elever er relevant at bruge tid på dette også. Viden om hvorfor og hvordan man kan udnytte sine vidensmæssige ressourcer vil for de fleste være nyttig og givtig viden: det skal ikke overdrives, men være en hjælpende hånd til en større forståelse for sammenhængen mellem vidensforarbejdning og produkt. Vi vil derfor foreslå, at man uanset om man ønsker at uddanne den ene eller den anden type oversætter bruger tid på at informere eleverne om hvordan (sproglig) viden tilegnes, aktiveres og anvendes.

Bilag 1 : Tekst

Følgende tekst blev anvendt som udgangstekst:

Den britisk/franske Concorde flyver i den kommende uger ind i en uvis fremtid - nøje overvåget af den britiske regering, som til efteråret træffer afgørelse om Concorde-projektets skæbne.

40.000 engelske arbejdere spørger for øjeblikket om deres arbejde har været forgæves, eller om deres tekniske uhyre skal blive medlem af de internationale flyselskabers flypark om 3-4 år.

I næste uge begynder Concorden 2.fase af sine prøveflyvninger. De skal bringe flyet op på en hastighed på 2.160 km i timen. Så vil briterne konstatere hvad et supersonisk brag vil sige, når maskinen flyver ned gennem en korridor mellem Irland og England.

LITTERATURLISTE

Anderson,J.R. 1985, Cognitive Psychology and its Implications. New York: Freeman.

Bialystok, E. 1982, On the Relationship between Knowing and using Linguistic Forms, i: Applied Linguistics 3,3: 181-206, Oxford University Press.

Borsch,S. 1986, Introspective Methods in Research on Interlingual and Intercultural Communication, i: House/Blum-Kulka 1986: 195-210.

Ericsson,K.A./H.A.Simon 1987, Verbal Reports on Thinking, i: Færch/Kasper 1987b: 25-53.

Færch,C./G.Kasper 1986, One Learner - two Languages: Investigating Types of Interlanguage Knowledge, i: House/Blum-Kulka 1986: 211-228.

Færch,C./G.Kasper (eds.) 1987, Introspection in Second Language Research. Clevendon: Multilingual Matters LTD.

Glahn,E./K.A.Jensen/L.R.Jensen 1988, Modeller i fremmedsprogstilegnelsen. SAML 13, Københanvs Universitet: 129-164.

Johnson-Laird, P.N., 1988, The Computer and the Mind. London: Fontana.

Krings,H.P. 1986, Was in den Kopfen von Ubersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Ubersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Franzosischlernern. Tubingen: Narr.

McLaughlin,B. 1987, Theories of Second Language Learning. London: E.Arnold.

Mondahl,M./K.A.Jensen 1989, Regler og regelmæssighed. Elevers vidensforarbejdning i en oversættelsesopgave. SAML 14. Københavns Universitet: 127-154.

Mondahl,M. 1991, On Learners' Use of Linguistic Knowledge in Relation to a Translation Task. ARK 58, HHK.

Rasmussen,J. 1987, Mental Models and the Control of Actions in Complex Environments. Risø.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

BEST COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 22

Odense 1992

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

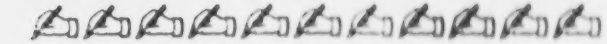
Postnr.:

By:

PLURIDICTA
23

Lone Ambjørn

Pragmalingvistisk analyse af interne og eksterne sproghandlingsmodifikatorer i spanske dialoger



PLURIDICTA 7: **Knud Anker Jensen**: Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. To danske elevers billedbeskrivelse.

PLURIDICTA 8: **Karen Sonne Jacobsen**: Fremmedsprog og institutionshistorie.

PLURIDICTA 9: **Jacob Mey**: Sprogplanlægning og social kontrol.

PLURIDICTA 10: **Knud Anker Jensen - Ewald Kiel**: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: **Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen**: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: **Therese Hauge**: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15 Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16 Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17 Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18 Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19 David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20 Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

PLURATICTA 21 Lone Ambjørn: Indirekthed som sproghandlings-intern modifikation.

PLURATICTA 22 **Margrethe Mondahl, Knud Anker Jensen**: Leksikalske søgestrategier i oversættelse.

PRAGMALINGVISTISK ANALYSE AF INTERNE OG EKSTERNE SPROGHANDLINGSMODIFIKATORER I SPANSKE DIALOGER

Lone Ambjørn
1992

1. PRÆSENTATION 1

2. INTRODUKTION TIL ANALYSEN 3
2.1 Sproghandling og sproghandlingssekvens 3
2.2 Sproghandlingsmodifikation 5
2.3 Kategoriseringskriterier 9
2.4 Korpus og dialoganalyse 12

3. INTERNE MODIFIKATORER (NEDTONENDE) 14
3.1 **Personorientering (A)** 14
3.1.1 ¿puedo?, ¿podría? 14
3.1.2 ¿puedo preguntar?, ¿puedo saber?, ¿se puede saber?, o.l. 15
3.2 **Personorientering (M, A/M)** 16
3.2.1 intenta, procura, trata de 16
3.2.2 deja, ¿dejas?, permite, ¿permites? 17
3.2.3 es mejor, más vale, te conviene, o.l. 18
3.2.4 puedes, ¿puedes?, podemos, ¿podemos?, o.l. 19
3.2.5 ¿deseas?, ¿prefieres?, ¿quieres?, ¿te importa?, o.l. 20
3.2.6 si quieres, si te parece, si no te molesta, o.l. 21
3.2.7 por favor, hacer el favor 22
3.2.8 ¿por qué no? 23
3.2.9 ¿no ...? 24
3.2.10 ¿de acuerdo?, ¿no?, ¿vale?, ¿verdad?, o.l. 25
3.2.11 escucha, mira, oye, o.l. 26
3.2.12 vokativer 27
3.3 **Indholdsorientering** 29
3.3.1 un momento, un rato, quizá, pequeño, diminutiver, o.l. 29

4. INTERNE MODIFIKATORER (OPTONENDE) 30
4.1 **Personorientering (A)** 30
4.1.1 performative konstruktioner 30
4.1.2 deseo, necesito, quiero, tengo que, o.l. 31
4.1.3 creo, pienso, me parece, o.l. 32
4.1.4 digo, voy a decir, he dicho, o.l. 33
4.1.5 detesto, me fastidia, me gusta, me parece bien, o.l. 34
4.1.6 no sé, nunca sabré 35
4.2 **Personorientering (M, A/M)** 36
4.2.1 créeme, comprende, hazme caso, entérate, o.l. 36
4.2.2 debes, necesitas, tienes que, debemos, tenemos que, o.l. 37
4.2.3 sabes, no sabes, si supieras, si vieses 38
4.2.4 anda, a ver, hala, vamos, venga 39
4.2.5 ¿por qué no? 40
4.2.6 ¿no ...? 41
4.2.7 ¿me entiendes?, ¿te enteras?, ¿no?, ¿vale?, ¿verdad?, o.l. 42
4.2.8 escucha, mira, oye, o.l. 43

4.2.9 **vokativer** 44
4.3 **Indholdsorientering** 45
4.3.1 **ahora mismo, completamente, tan(to), grande, augmentativer, o.l.** 45
4.3.2 **cómo, cuánto, qué, vaya** 46
4.3.3 **que** 47
4.3.4 **es que** 48
4.3.5 **gentagelse** 49
4.3.6 **kraftudtryk** 50
4.3.7 **udbrud** 51

5. EKSTERNE MODIFIKATORER (NEDTONENDE) 52
5.1 Begrundelse 52
5.2 Afvæbning 54
5.3 Overtalelse 55
5.4 Forberedelse 56

6. EKSTERNE MODIFIKATORER (OPTONENDE) 57
6.1 Erkendelse af forseelse 57
6.2 Opmuntring 58
6.3 Begrundelse 59
6.4 Eksplicitering af omkostninger for A eller A/M 60
6.5 Eksplicitering af omkostninger for M 61
6.6 Positive bemærkninger rettet til M 62
6.7 Negative bemærkninger rettet til M 63
6.8 Tilskyndelse 64
6.9 Tematisk foregribelse 65
6.10 Negativt ladet appel 66

7. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER 67

8. DANSK-ENGELSK TERMINOLOGI 69

9. BIBLIOGRAFI 70
Anvendte brugstekster 72

1. PRÆSENTATION

Med denne artikel præsenteres resultaterne af en kvalitativ, pragmalingvistisk analyse af sproghandlingsmodifikation på tværs af ekspressive, kommissive og direktive sproghandlingstyper (se appendiks) i dyadiske dialoger. Ved sproghandlingsmodifikation, der udgør et basalt, kommunikativt virkemiddel inden for verbal adfærd, forstås, at den styrke, hvormed en given sproghandlings illokutionære pointe realiseres, nedtones eller optones gennem anvendelse af et eller flere pragmalingvistiske elementer.

I forhold til Ambjørn (1987/1988), hvor sproghandlingsmodifikation kun indgik som et led i en større pragmatisk diskursanalysemodel, er der, på baggrund af en tredobling af korpus, en overvejende induktiv metode og en ny kategoriseringsform for de interne modifikatorers vedkommende (afsnit 2.3), sket en betydelig forbedring af undersøgelsesresultaterne. De oprindeligt dannede kategorier er nu mere solidt underbygget, en del omkategoriseringer har fundet sted og flere nye kategorier er blevet oprettet, så der alt i alt fremstår et langt klarere og samtidig mere nuanceret billede af den formale side af sproghandlingsmodifikation på spansk.

Undersøgelsen er den første af sin art inden for det spanske sprogområde. Dernæst adskiller den sig fra andre pragmalingvistiske undersøgelser ved under ét at inddrage langt flere sproghandlingstyper end normalt og, med udgangspunkt i modifikatorerne og deres ned- og optonende funktioner, at sammenligne deres indvirkning på indholdet i de opstillede sproghandlingstyper.

Distinktionen mellem intern og ekstern modifikation er bl.a. begrundet i modifikatorernes position i forhold til kernen i en sproghandlingssekvens (afsnit 2.1). Til de interne modifikationsformer, der er karakteriseret ved at indgå som et led i kernesegmentet, hører, foruden de interne modifikatorer, indirekthed, som jeg har behandlet i Pluridicta 21 (1991). Disse to interne modifikationsformer udelukker imidlertid ikke hinanden, men kan udmærket være repræsenteret i en og samme sproghandling. En afdækning af de eksisterende kombinationsmuligheder forekommer imidlertid ikke relevant i en undersøgelse på tværs af sproghandlingerne, men bør tages op i forbindelse med sproghandlingsspecifikke analyser, hvor også de socio- og psykopragmatiske faktorers indflydelse på sproghandlingsrealisation inddrages. Det samme gør sig gældende for andre mulige modifikationskombinationer (interne - interne modifikatorer, eksterne - eksterne modifikatorer, interne - eksterne modifikatorer, indirekthed - eksterne modifikatorer), der derfor ligeledes lades ude af betragtning her.

BEST COPY AVAILABLE

Den spanskkyndige læser vil muligvis savne repræsentation af visse modifikationstyper. Dette hænger for det første sammen med udeladelse af Repræsentativerne (Meninger, Informationer, Forklaringer o.lign.), hvilket jeg argumenterer for i afsnit 2.2. For det andet er visse modifikationstyper for svagt repræsenteret til, at jeg har villet lade dem indgå i denne analyse på tværs af sproghandlingerne. De helt fine nuancer og mere sjældne forekomster synes det mere relevant at medtage i analyser med den enkelte sproghandling og dens realisationsmønster i fokus. For det tredje afspejler korpus (afsnit 2.4) en sprogbrug, der er karakteristisk for privatsfæren*. Efter al sandsynlighed ville en undersøgelse af f.eks. interaktioner fra offentlighedssfæren, der i valg af register er karakteriseret ved højere formalitetsgrader, føre til repræsentation af andre varianter inden for de opstillede modifikationskategorier og muligvis også til oprettelse af nye kategorier.

Med de nævnte begrænsninger er det min opfattelse, at det er lykkedes at afdække størsteparten af de grundlæggende, pragmalingvistiske elementer, der anvendes til sproghandlingsmodifikation. Men det er oplagt, at der må ligge en fremtidig forskningsopgave i at undersøge de manglende sproghandlingstyper, således at der kan tegnes et fuldstændigt billede af sproghandlingsmodifikation inden for moderne spansk hverdagssprog.

* Om sfærebegrebet, se Ambjørn (1987: 6-8).

2. INTRODUKTION TIL ANALYSE

2.1 Sproghandling og sproghandlingssekvens

Ved **sproghandling** forstås her en ytring anskuet som en interaktiv og interpersonel handling med en situationsbestemt, kommunikativ funktion.

De interrogative, imperativiske og deklarative sætningsformer samt sætningsemner (ellipsekonstruktioner*) udgør sproghandlingens formale realisationsbasis. Hvad angår de enkelte basisrealisationers kendetegn, indeholder de alle, med undtagelse af sætningsemnerne, et overordnet finit verbum. Desforuden er de interrogative basisrealisationer ortografisk markeret ved spørgsmålstegn, og de imperativiske har altid verbalet i bydeform. De deklarative basisrealisationer er alle de øvrige. Ifølge disse definitioner kategoriseres en basisrealisation i interrogativ form, uden et finit verbum, som et sætningsemne (f.eks.: ¿café?). (Se eksempler på de enkelte sproghandlingstypers basisrealisationer i appendiks).

Sproghandlingens indholdsmæssige basis udgøres af propositionen, dvs. sproghandlingens logiske, litterale og kontekstuafhængige indhold. Det skal i denne forbindelse bemærkes, at flere sproghandlinger kan have samme propositionelle indhold, men forskellig illokutionær værdi:

- **Sientate**

a. Afsender vil have Modtager til at sætte sig ned
(det propositionelle indhold)
b. Sproghandlingens funktion af Tilbud, Anmodning eller Forslag (rettet mod Modtager), afgøres af dialogpartnernes interpretation i den givne kontekstsituation.

En **sproghandlingssekvens**, der på dialogens interaktionelle (diskursstruktuelle) niveau svarer til en replik, kan inddeles i tre segmenter:

a. et initialt segment
b. et kernesegment
c. et finalt segment

* "Elliptiske sætningskonstruktioner er grammatisk ufuldstændige eller mangelfulde sætninger, som alligevel forstås af modtageren i kraft af, hvad der må betegnes som delt viden mellem deltagerne. (–). Mange ellipser må betragtes som selvstændige talehandlinger, der blot sprogligt set er ufuldstændige". (Berg Sørensen, 1989: 120-121.)

Kernesegmentet kan bestå af en eller flere hovedhandlinger. En hovedhandling er den minimale enhed, hvormed en given sproghandling kan realiseres (Blum-Kulka/House/ Kasper, 1989: 275), og den rummer indholdsmæssigt den givne sproghandlings primære tematisering i henhold til den illokutionære pointe.

- ¿Quieres una copa?	**en hovedhandling**
- Siéntate y no seas idiota.	**to hovedhandlinger**
- Espera, cálmate y deja que te explique.	**tre hovedhandlinger**

Hovedhandlinge/n/rne/ i kernesegmentet kan ledsages af en eller flere støttehandlinger (= eksterne modifikatorer på dialogens interpersonelle niveau), placeret i sekvensens initiale og/eller finale segment.

- **No has dormido nada**. Debes acostarte.	**en støttehandling i initial position**
- Date prisa. **Vamos a cenar**.	**en støttehandling i final position**
- **Por eso quería preguntarte ...** **y no sé si insisto demasiado ...** Que cuándo puedo hablar con tus padres.	**to støttehandlinger i initial position**
- Tranquilo ... Tranquilo ... **Yo estoy contigo ...** **En seguida te pondrás bien.**	**to støttehandlinger i final position**
- ¿**Pero es que no entiendes nada**? ¡Deja de tricotear! ¡**No lo soporto**!	**to støttehandlinger, en i initial, en i final position**

Kernesegmentet kan i nogle tilfælde udelades, således at hovedhandlingen er underforstået og kun en eller flere støttehandlinger realiseres. Denne implicitte realisationsform er kendetegnet ved, at den ved tilføjelse af hovedhandlingen gøres eksplicit (Ambjørn, 1991).

- Ha venido Jacinto.	**implicit**
- ¡Ven! Ha venido Jacinto.	**eksplicit**

2.2 Sproghandlingsmodifikation

Ud fra modifikatorernes position i forhold til sproghandlingssekvensens kernesegment skelnes der mellem **interne** og **eksterne** modifikatorer.

Som det er fremgået af det foregående afsnit, er de eksterne modifikatorer, i form af støttehandlinger til hovedhandlingen i kernesegmentet, placeret i initial og/eller final position i forhold til dette. De interne modifikatorer, derimod, indgår som et led i kernesegmentets hovedhandling/er/:

- **Si te apetece, puedes** quedarte a comer.
- Me gustaría invitarte a cenar ...
  Pero no creo que pueda ofrecerte nada ...
  Si te parece, llamo y pido que nos traigan una pizza ...
- Eres un estúpido, **eso es lo que eres**.

Som et andet distinktivt træk har de eksterne modifikatorer deres eget propositionelle indhold og illokution (Færch/Kasper, 1989: 244). Derfor kan de selv modificeres internt, både i form af indirekthed (defokaliserende personreference) og med interne modifikatorer - et aspekt, jeg dog ikke kommer nærmere ind på i denne artikel.

Fælles for de interne og eksterne modifikatorer er:

- at de opererer på dialogens interpersonelle niveau, der er betinget af de sociale og psykologiske relationer dialogpartnerne imellem. Herved adskiller de sig fra gambitter, der på dialogens interaktionelle niveau medvirker til at regulere replikskiftet og skabe kohærens mellem replikker og internt i replikken (Ambjørn 1990).
- at de anvendes til at nedtone (reducere) eller optone (intensivere, eksplicitere) den styrke, hvormed en given sproghandlings illokutionære pointe realiseres.
- at de, i forhold til de indholdsstørrelser, der tilsammen bidrager til dannelse af en sproghandlings propositionelle indhold, er redundante, hvilket vil sige, at det propositionelle indhold ikke ændres gennem tilstedeværelsen af disse pragmalingvistiske elementer.
- at de ikke i sig selv kan udgøre replikker eller interaktionelle træk.* (En undtagelse herfra er dog støttehandlinger med status af hovedhandlinger).

* I Ambjørn (1990: 4) defineres en replik som en dialogpartners verbale bidrag til den igangværende dialog inden for den sammenhængende periode, den pågældende, i sin egenskab af Afsender, har ordet. I replikkens interne struktur indgår det interaktionelle træk, der betragtes som den mindste, signifikante diskursenhed.

BEST COPY AVAILABLE

Det skal pointeres, at distinktionen mellem en sproghandlings basisrealisationer og modificerede (ned- eller optonede) realisationer i foreliggende analyse udelukkende er formalt og ikke stilistisk betinget. Hermed være sagt, at basisrealisationerne ikke i sig selv, dvs. uden inddragelse af de gældende kontekstuelle betingelser i den aktuelle situation, kan opfattes som stilistisk neutrale eller umarkerede i forhold til de modificerede.

Man skal i den forbindelse også være opmærksom på, at der basisrealisationerne imellem (se eksempler i appendiks) kan være forskel på den illokutionære styrke, således at f.eks. en Anmodning i interrogativ form vil opfattes som en mere tentativ variant af samme sproghandlingstype i imperativisk form (f.eks. 'dame un cigarrillo'/'¿me das un cigarillo?'). Ligeledes kan der inden for en og samme modifikationskategori forekomme varianter, der repræsenterer mindre gradsforskelle i ned- eller optoningen (f.eks. ¿puedo/podría? eller quiero/quería).

Med henblik på generelt at forklare anvendelsen af interne og eksterne modifikatorer skal jeg i det følgende redegøre for forholdet mellem sproghandlingsmodifikation, /non/akkomodation*1 og selvbillede (eng.: 'face'*2). Hermed være sagt, at jeg fortsat vil afstå fra at operere med det så brugte og misbrugte 'høfligheds'-begreb, dels pga. de mange forskellige opfattelser og definitioner af begrebet, dels pga. dets ringe anvendelighed i empiriske undersøgelser.

Interaktion kan anskues som en proces bestående af (bevidste eller ubevidste) kommunikative valg:

> "Linguistic interaction, (-) can most fruitfully be viewed as a process of decision-making, in which speakers select from a range of possible expressions. The verbal repertoire then contains all the accepted ways of formulating messages. It provides the weapons of everyday communication. Speakers choose among this arsenal in accordance with the meaning they wish to convey". (Tiles/Powesland, 1975: 114-115).

Afsenders kommunikative (verbale og non-verbale) valg træffes, blandt flere alternativer, under indflydelse af situationen, dialogemnet, det konversationelle mål samt de sociale og psykologiske relationer dialogpartnerne imellem*3. På det kommunikative valg influerer

---

*1 /Non/akkomodation er et begreb, der hidrører fra socialpsykologien. Se Giles/Powesland (1975) og Haverkate (1984).

*2 Som et videre led i arbejdet omkring etablering og evt. standardisering af en dansksproget fagterminologi inden for pragmatik og diskursanalyse, skelnede jeg i Ambjørn (1991) mellem 'intrapersonelt selvbillede' ("the need for personal autonomy, independence, self-determination, an inviolable private sphere") og 'interpersonelt selvbillede' ("the need for interpersonal acceptance, approval, respect, appreciation"). (Arndt/Janney, 1987: 378).

*3 Om dialogens sociale og psykologiske kontekst, se Ambjørn (1987).

desuden forskellige sproghandlingsinterne og -specifikke faktorer, hvoraf en af de vigtigste er de for Afsender og/eller Modtager positive/fordelagtige eller negative/ ufordelagtige betydningselementer, en given sproghandling inhærent rummer. Hvilke socio- og psykopragmatiske faktorer der yder størst indflydelse på en Afsenders kommunikative valg, eller hvorledes samspillet mellem alle de relevante faktorer konkret foregår, ved man ikke meget om. (Se dog Blum-Kulka/House/Kasper (1989) som et af de første og mere lovende tiltag i retning af en afklaring på dette punkt).

Afsenders kommunikative valg er udtryk for en given kommunikativ stil, der på sin side skaber en given stilistisk effekt. Det normative og umarkerede stilistiske valg er udtryk for **akkomodation**, medens en markeret stilistisk variation er udtryk for **non-akkomodation**, der kan tjene specifikke formål (f.eks. distancering (Haverkate 1984)).

De overordnede formål med et kommunikativt valg er, at Afsender kan markere sin holdning til indholdet i propositionen, skabe et bestemt billede af sig selv samt give udtryk for sin holdning til Modtager. Hvad angår de to sidste mål, ses en klar relation mellem akkomodation og 'selvbillede'-begrebet, der er af kinesisk oprindelse (se forklaring hos Tracy, 1990) og videreudvikles af Erving Goffman i 50'erne og Brown/ Levinson i 70'erne.

Set i relation til sproghandlingsmodifikation vil en verbalt akkomodativ adfærd, lidt forenklet og generaliserende, sige, at Afsender beskytter og respekterer Modtagers selvbillede ved f.eks.

a. gennem anvendelse af nedtonende virkemidler at reducere de for Modtager negative/ufordelagtige betydningselementer i en sproghandling:
   - **Irenita ... Creo que tengo un poco de taquicardia** ...
     ¿**Te importaría** llevarme una tila a la cama? (Anmodning)

b. gennem anvendelse af optonende virkemidler at intensivere de for Modtager positive/fordelagtige betydningselementer i en sproghandling:
   - Estás hoy **muy** guapa. **Muy** guapa, **de verdad**. (Anerkendelse)

En verbalt non-akkomodativ adfærd vil sige, at Afsender udviser manglende respekt for eller truer Modtagers selvbillede ved f.eks.

a. gennem anvendelse af nedtonende virkemidler at reducere de for Modtager positive/fordelagtige betydningselementer i en sproghandling:
   - **No** estás **mal.** (Anerkendelse)

b. gennem anvendelse af optonende virkemidler at intensivere de for Modtager negative/ufordelagtige betydningselementer i en sproghandling:

- **Detesto** que seas **tan** perezoso. (Bebrejdelse)

Af ovenstående kan udledes, at sproghandlingsmodifikation er særlig vigtig i de ekspressive, kommissive og direktive sproghandlingstyper, hvor indholdet direkte berører Modtager og de interpersonelle relationer dialogpartnerne imellem, og dette er den primære årsag til, at jeg i foreliggende undersøgelse ikke har inddraget de mere selvbilledneutrale Repræsentativer. Ligeledes er sproghandlingsklassen Deklarationer udeladt af analysen, da de pga. en fastlagt, ritualiseret form er uinteressante, hvad angår sproghandlingsmodifikation og akkomodation, og desforuden yderst sjældent er repræsenteret i et korpus bestående af dialoger med et hverdagsrelateret indhold.

Medens man utvivlsomt kan tale om et universelt behov for beskyttelse af og respekt for et individs selvbillede, er vægtningen af det intra- eller interpersonelle aspekt betinget af kulturspecifikke faktorer. Dette betyder, at man gennem systematiske undersøgelser af forskellige former for verbal og non-verbal adfærd i et givent sprogsamfund vil kunne afdække dets intrakulturelle selvbilledopfattelse og anvende det fremkomne resultat som en nødvendig forudsætning for afdækning af interkulturelle forskelle to eller flere sprogsamfund imellem.

Af Fant (1989), der formidler de første resultater af en kontrastiv undersøgelse af svensk og spansk kommunikativ adfærd i forhandlingssituationer, fremgår det, at det intrapersonelle selvbillede synes at være vigtigere for svenskere end for spaniere, medens det interpersonelle selvbillede har højere prioritet hos spaniere end hos svenskere.

På trods af et manglende danskskroget korpus som sammenligningsgrundlag vil jeg på baggrund af længere tids arbejde med pragmatiske elementer i spanske dialoger og egen sprogfornemmelse og -kompetens vove at udtrykke min overbevisning om, at en kontrastiv analyse af sproghandlingsrealisation og -modifikation i henholdsvis spansk og dansk hverdagsrelateret diskurs vil bekræfte ovennævnte antagelse. Dvs. at der i sammenligning med danske dialoger eksempelvis kan forventes en større anvendelsesgrad af optonende sproghandlingsmodifikation og en mindre grad af nedtonende modifikation i spanske dialoger.

2.3 Kategoriseringskriterier

At dømme efter eksisterende arbejder inden for sproghandlingsmodifikation synes det at være et generelt problem på området at finde frem til analyse- og kategoriseringsmæssige kriterier, der sikrer systematiske fremstillinger af de talrige pragmalingvistiske elementer, som på forskellig vis anvendes til modifikation af sproghandlingernes illokutionære styrke.

På dette punkt repræsenterer de interne modifikatorer pga. deres mangfoldighed og forskelligartethed den største udfordring. I de fleste fremstillinger foretages den overordnede analyse og kategorisering ud fra disse modifikatorers ned- og optonende funktion, som regel efterfulgt af en underopdeling efter syntaktiske og leksikalske kriterier. Efter min opfattelse opnår man imidlertid ikke med denne fremgangsmåde et særligt tilfredsstillende eller overskueligt resultat, og derfor har det i forbindelse med foreliggende analyse været mig magtpåliggende at søge at finde en løsning på dette problem.

Inspirationen til at forsøge med analyse og kategorisering af de interne modifikatorer ud fra disses person- og indholdsorientering har jeg hentet hos Holmes (1984), der repræsenterer et første, forsigtigt skridt i denne retning. Holmes' overordnede kategorisering af de verbale elementer sker ud fra syntaktiske, leksikalske og diskursive kriterier. Af disse er det, uvist af hvilken årsag, kun den leksikalske kategori, der underinddeles ud fra modifikatorernes orientering mod dialogpartnerne eller sproghandlingernes propositionelle indhold. I flere tilfælde er det vanskeligt at gennemskue distinktionen mellem såvel de overordnede som de underordnede kategorier, og der sker en uhensigtsmæssig sammenblanding mellem dialogens interpersonelle og interaktionelle niveau. Endvidere fremgår det ikke entydigt, hvad forfatteren forstår ved person- og indholdsorientering inden for den leksikalske kategori, men selve ideen med at betragte intern sproghandlingsmodifikation på basis af modifikatorernes orientering er spændende og tages derfor op og udbygges her.

I denne analyse og kategorisering af de interne modifikatorer skelnes der, som sagt, mellem **personorienterede** og **indholdsorienterede modifikatorer**. Fælles for dem er, at de ned- eller optoner den styrke, hvormed sproghandlingens illokutionære pointe realiseres, medens modifikationsformen er forskellig.

De personorienterede modifikatorer er kendetegnet ved, at de specifikt (f.eks. ¿puedo?, ¿puedes?, ¿podemos?) eller non-specifikt (f.eks. ¿no?, ¿por qué no?, por favor) er rettet mod de i dialogen involverede parter: Afsender, Modtager eller Afsender og Modtager.

Modifikatorernes personorientering kan være sammenfaldende med eller forskellig fra sproghandlingernes immanente personcentrering, der er direkte forbundet med to

BEST COPY AVAILABLE

af de hos Searle (1976) opstillede artskonstituerende kriterier for sproghandlingsklassifikation: 'den illokutionære pointe' og, som en del og konsekvens heraf, 'tilpasningsretningen mellem ord og verden'. (Se sproghandlingsbeskrivelserne i appendiks).

I tilfælde med sammenfald er det Afsenders, Modtagers eller begges roller som de/n/ i handlingen/sagsforholdet involverede part/er/, der enten nedtones eller optones. F.eks. kan en afsenderorienteret modifikator anvendes til henholdsvis at reducere og intensivere Afsenders rolle i et sagsforhold:

- ¿**Puedo** llamar?
- **Quiero** llamar.

En modtagerorienteret modifikator kan anvendes til at fremstille udførelsen af en handling henholdsvis som en hensigtsmæssighed og en nødvendighed/forpligtelse for Modtager:

- **Te conviene** salir.
- **Tienes que** salir.

Denne personorienterede modifikationsform svarer rent funktionelt til det aspekt af indirekthed, der involverer reference til dialogpartnerne (se Ambjørn 1991: 8), idet begge modifikationsformer er orienteret mod sproghandlingernes immanente personcentrering. Men formalt er de forskellige.

I de tilfælde, hvor de interne modifikatorers personorientering er forskellig fra sproghandlingernes personcentrering anvendes de afsenderorienterede til f.eks. at udtrykke diskretion eller til at eksplicitere Afsenders holdning, engagement, positive eller negative følelser over for det pågældende sagsforhold:

- ¿**Puedo saber** por qué te vas a casar?
- **Necesito saber** cómo has podido llegar a una situación como ésta.

Og de modtagerorienterede anvendes til med forskellige funktioner at engagere Modtager i et sagsforhold, der vedrører Afsender eller begge dialogpartnere:

- Voy yo, **si quieres**.
- **No sabes** cómo lo siento.
- ¿**Quieres** que hagamos un viaje?

De indholdsorienterede modifikatorer, der er kendetegnet ved ikke at rumme hverken en specifik eller non-specifik orientering mod dialogpartnerne, er rettet mod hele det propositionelle indhold eller dele heraf og tager form af forskellige adjektiviske og adverbielle

størrelser, gentagelser, kraftudtryk, udbrud o.lign. Foruden at de kvantitativt udgør den mindste gruppe af de interne modifikatorer, er de rent interpersonelt selvsagt også mindre interessante end de personorienterede.

Set i relation til dialogens sociale og psykologiske kontekst samt til givne sproghandlingsspecifikke faktorer som f.eks. inhærent positive eller negative betydningselementer er det min opfattelse, at denne opdeling i person- og indholdsorienterede modifikationsformer vil kunne bidrage til en højnet indsigt i og forståelse for den enkelte sproghandlings realisationsmønster. Endvidere vil kontrastive analyser af intern sproghandlingsmodifikation kunne afdække eventuelle kvalitative og kvantitative forskelle, hvad angår modifikationsorientering, hvilket på sin side vil kunne bidrage til klarlæggelse af interkulturelle forskelle i selvbilledopfattelsen.

At forsøge med en tilsvarende kategorisering af de eksterne modifikatorer har intet formål, fordi de, som tidligere nævnt, har egen illokution og proposition og derfor selv kan modificeres internt med nogle af de samme elementer som hovedhandlingen. De eksterne modifikatorer kategoriseres her ud fra deres indhold og funktion i forhold til hovedhandlingen.

Af samme årsag er præsentationen af analyserne af henholdsvis interne og eksterne modifikatorer bygget forskelligt op. For de internes vedkommende indgår der i hvert afsnit en skematisk fremstilling af de/n/ pågældende modifikator/er/ og dens/deres relation til de opstillede sproghandlingstyper med angivelse af disses personcentrering. Dette er ikke uden betydning i de tilfælde, hvor en sproghandling har flere personcentreringer (Beklagelse, Accept, Afvisning, Tilbud, Anmodning), og en given modifikator kun forbindes med én af disse realisationer.

En tilsvarende detaljeringsgrad er der ikke belæg for at anvende i analyserne af de eksterne modifikatorer, fordi de, pga. deres mere selvstændige status, logisk er løsere knyttet til indholdet i hovedhandlingen og derfor ikke følger så fastlagt et realisationsmønster, som det er tilfældet med de interne modifikatorer.

2.4 Korpus og dialoganalyse

De indsamlede og analyserede data stammer fra et korpus bestående af såkaldte brugstekster (Nøjgaard, 1975). Herved forstås drejebøger og dramatekster produceret med henblik på henholdsvis filmatisering og teateropførelse. Sådanne brugstekster, der vinder større og større indpas som empirisk materiale i kvalitative undersøgelser af hverdagsrelateret, interaktiv diskurs, har flg. karakteristika:

a. den altdominerende udtryksform er den direkte tale
b. regien giver oplysninger om rammen og personernes adfærd, herunder paralingvistiske og kinetiske aspekter, hvilket kan støtte analytikeren i afkodningsprocessen
c. personerne synes løsrevet fra forfatterpersonen, som kun i regibemærkningerne har en eksplicit funktion.

I udvælgelsen af brugsteksterne skal flg. krav være opfyldt:

d. dialogemnerne skal være virkelighedsnære
e. udtryksformen skal være nært beslægtet med det talte hverdagssprog
f. stillejerne skal være blandede og varierede betinget af den sociale og psykologiske kontekst
g. de sociale og psykologiske relationer personerne imellem skal være virkelighedsnære.

Da man endvidere må betragte forfattere som sprogligt-adfærdsmæssigt kompetente individer, og sprogbrug generelt er karakteriseret ved mange rutineprægede og konventionelt anvendte formuleringer, er der ingen grund til at formode, at sprogbrugen i brugstekter rent kvalitativt adskiller sig væsentligt fra dem, man finder i transskriptioner af autentiske dialoger.

Endelig er der i udvælgelsen af teksterne taget højde for, at sprogbrugen så vidt muligt repræsenterer det castilianske standardsprog, uden dialektale udtryk eller regionalismer.

Såvel i analyseafsnittene som i appendiks har jeg valgt at eksemplificere med enkeltstående sproghandlinger i stedet for med sammenhængende dialogsekvenser. Begrundelsen herfor er, at denne fremgangsmåde levner pladsmæssige muligheder for en rimelig grundig illustration af de forskellige realisationer, hvilket desværre ofte savnes i undersøgelser på området. Desuden har jeg vurderet, at udskrift af hele dialogsekvenser var mindre væsentlig i en pragmalingvistisk undersøgelse, hvor sproghandlingernes interaktio-

nelle aspekt og de socio- og psykopragmatiske faktorers indvirkning på sproghandlingsrealisationerne ikke diskuteres.

Dette betyder imidlertid ikke, at jeg i analyseprocessen har betragtet de enkelte dialogbidrag isoleret fra deres sammenhæng, for, som bekendt, kan man ikke ud fra sætningsformen og det propositionelle indhold alene bestemme en sproghandlings illokutionære værdi. Den enkelte sproghandlings identifikation er fremkommet på baggrund af en fortolkning af hele det handlingskompleks, hvori den indgår, foruden en analyse af dens interaktionelle og interpersonelle samspil med de dialogbidrag, der omgiver den.

Derfor skal læseren forstå de anførte identifikationer som den pågældende sproghandlings illokutionære værdi i den sammenhæng, hvorfra den er excerperet, hvilket ikke er ensbetydende med, at samme sproglige udtryk ikke kunne have en anden illokutionær værdi i en anden sammenhæng.

I analyseafsnittene samt i appendiks, som er udarbejdet som støtte for analyserne og tillader en løbende sammenligning mellem basisrealisationerne og de modificerede sproghandlinger, anvendes flg. forkortelser:

A (Afsender)
M (Modtager)
A/M (Afsender og Modtager)
SH (sproghandling)
I (indhold)

I afsnit 3 og 4 (interne modifikatorer) angiver parenteserne efter hver sproghandlingstype den pågældende personcentrering.
I afsnit 5 og 6 (eksterne modifikatorer) forekommer angivelse af personcentrering kun i forbindelse med 'Forslag rettet mod Modtager' og 'Forslag rettet mod Afsender og Modtager' for at markere, hvilken af de to typer der er tale om.

3. INTERNE MODIFIKATORER (NEDTONENDE)

3.1. Personorientering (A)

3.1.1

MODIFIKATORER (A) (NED)		SPROGHANDLING
¿puedo? **¿podría?**	.....	Tilbud (A), Anmodning (A)

Med 'poder' i 1. pers. sing., i interrogativ sætningsform, fremstilles A-centrerede Tilbud og Anmodninger mere tentativt. Modifikatoren bevirker, at SH enten formuleres som et spørgsmål om As formåen (i Tilbud) eller som en anmodning om tilladelse til at udføre den pågældende handling (i Tilbud og Anmodninger). Derved nedtones det kommissive element i Tilbud og det direktive i Anmodninger.

- ¿Te **puedo** ayudar en algo? — Tilbud (A)
- ¿**Podría** serle de ayuda en algo? — Tilbud (A)
- ¿**Puedo** ofrecerte algo de beber? — Tilbud (A)
- ¿**Puedo** invitarle a comer? — Tilbud (A)
- ¿**Puedo** llamar? — Anmodning (A)
- ¿Me **puedo** levantar, tía? — Anmodning (A)
- ¿**Podría** tomar un poco de agua? Tengo la boca reseca. — Anmodning (A)

.....

Det skal bemærkes, at Anmodning om tilladelse kan nedtones yderligere gennem anvendelse af en non-specifik personreference til A (pseudo-refleksiv) og i så fald kategoriseres som en indirekte SH (se Ambjørn 1991: 27).

F.eks.: ¿**Se puede** pasar?

3.1.2

MODIFIKATORER (A) (NED)		SPROGHANDLING
¿puedo preguntar? **¿puedo saber?** **¿se puede saber?** **si puede saberse**	.....	Anmodning (M)

Disse modifikatorer anvendes som udtryk for diskretion i forbindelse med Anmodninger om verbal ydelse (information).

'Se'-konstruktionen, uden eksplicit reference til A som den, der realiserer Anmodnin-gen, skal opfattes som den mest diskrete variant. Der er dog ikke her tale om en indirekte SH-realisation (se fodnote foregående side), fordi personorienteringen i modifikatoren (A) ikke er sammenfaldende med SH's personcentrering (M).

- ¿**Puedo saber** por qué te vas a casar? — Anmodning (M)
- ¿**Se puede saber** en qué estás pensando? — Anmodning (M)
- ¿**Se puede saber** con quién has ido a comer a la playa? — Anmodning (M)
- ¿Y quién era ese hombre, **si puede saberse**? — Anmodning (M)

Bemærk, at man ved at anvende denne form for diskretionsmodifikatorer fingeret eller ironisk, opnår en irettesættende eller distancerende effekt i forbindelse med Bebrejdelser og Anmodninger (ekspressive direktiver). (Om ekspressive direktiver, se fodnote p. 13 i appendiks).

- ¿**Se puede saber** cuándo te vas a acostumbrar a llamar a la puerta? — Bebrejdelse (M)
- ¿**Se puede saber** dónde has estado? No vienes en toda la noche y ahora tan pirada como siempre. — Anmodning (M)

3.2. Personorientering (M, A/M)

3.2.1

MODIFIKATORER (M) (NED)		SPROGHANDLING
intenta/intente **procura/procure** **trata/trate de**	.....	Anmodning (M), Forslag (M)

A anmoder M om/foreslår M at gøre et forsøg på at udføre/undlade at udføre en given handling, hvorved SH's illokutionære styrke nedtones.

- **Procura** no insultarme. — Anmodning (M)
- Anda, **intenta** dormir. — Anmodning (M)
- Por favor, **trata de** calmarte, estás muy excitado. — Anmodning (M)
- Cuando el ascensor esté subiendo, **procure** no moverse ni tocar nada metálico, porque da calambre. — Forslag (M)

3.2.2

MODIFIKATORER (M) (NED)		SPROGHANDLING
deja/deje **¿deja/s/?** **permite/permita** **¿permite/s/?**	.....	Tilbud (A), Anmodning (A)

Med disse modifikatorer anmodes M om at give A tilladelse til at udføre en given handling.

- **Déje**me que le ayude. Tilbud (A)
- ¿Me **permite** que le ayude? Tilbud (A)
- **Déja**me que ponga esta cinta. Anmodning (A)
- ¿Me **dejas** oir esta cassette? Anmodning (A)
- **Permíte**me que la vea. Anmodning (A)
- ¿Me **permite** decir algo? Anmodning (A)

3.2.3

MODIFIKATORER (M) (A/M) (NED)	SPROGHANDLING
es mejor	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)
lo mejor es	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)
será mejor	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)
sería mejor	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)
más vale	Forslag (M) (A/M)
más valdría	Forslag (M) (A/M)
(te/le/nos) conviene	Forslag (M) (A/M)
(te/le/nos) convendría	Forslag (M) (A/M)

Udførelsen af den pågældende handling fremstilles som en hensigtsmæssighed for de/n/ involverede part/er/.

- **Es mejor** que cojas el tenedor así ...	Anmodning (M)
- Yo creo que **lo mejor** que puedes hacer **es** ponerte a escribir el guión y luego lo completas con lo que te falte.	Forslag (M)
- **Conviene** que se lleve algo para abrigarse. Una manta.	Forslag (M)
- **Te convendría** dormir un rato.	Forslag (M)
- Entonces **será mejor** que vayamos al grano, ¿no le parece?	Forslag (A/M)
- **Sería mejor** que pasáramos a su cuarto.	Forslag (A/M)

3.2.4

MODIFIKATORER (M) (A/M) (NED)		SPROGHANDLING
a.	**puede/s/**	Tilbud (M)
	¿puede/s/?	Beklagelse (M), Anmodning (M)
	¿podía/s/?	Beklagelse (M), Anmodning (M)
	¿podría/s/?	Beklagelse (M), Anmodning (M)
b.	**podemos** **podíamos** **podríamos** ..... **¿podemos?** **¿podíamos?**	Forslag (A/M)

a. Med verbet 'poder', 2. eller 3. pers. sing., i deklarative sætninger, fremstilles Tilbud (M) som en mulighed, M kan tage op til overvejelse. I interrogativ sætningsform forhører A sig om M's formåen i forbindelse med Beklagelser og Anmodninger.

b. Med verbet 'poder', 1. pers. plur., i deklarative sætninger, fremstilles udførelsen af Forslag (A/M) som en mulighed. I interrogativ sætningsform forhører A sig hos M om muligheden for udførelse af den fælles handling.

¿**Podría** disculparme?	Beklagelse (M)
Puedes dormir aquí si quieres.	Tilbud (M)
Si te apetece, **puedes** quedarte a comer.	Tilbud (M)
¿**Puedes** poner la música más baja?	Anmodning (M)
¿Tú **podías** dejar algo hasta el lunes?	Anmodning (M)
¿Me **podrías** traer un vasito de leche?	Anmodning (M)
Cuando vuelva, **podemos** vernos otra vez.	Forslag (A/M)
¿**Podemos** tutearnos? Es más cordial, más íntimo.	Forslag (A/M)
También de eso **podríamos** hablar en otra ocasión.	Forslag (A/M)

3.2.5

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
¿**desea/s/?**	Anmodning (A) (M)
¿**prefiere/s/?**	Anmodning (A) (M)
¿**quiere/s/?**	Tilbud (A) (M), Anmodning (A) (M), Forslag (A/M)
¿**quería/s/?**	Anmodning (M)
¿**te/le apetece/ría/?**	Tilbud (A) (M), Forslag (A/M)
¿**te/le importa/ría/?**	Anmodning (A) (M), Forslag (A/M)
¿**te/le molestaría?**	Anmodning (A) (M)

A forhører sig om M's ønsker, præferencer og velvilje i forbindelse med en handling, der skal udføres af A, M eller A og M i fællesskab.

- ¿**Quieres** que te traiga las zapatillas?	Tilbud (A)
- Te voy a dar una foto mía, ¿**quieres**?	Tilbud (A)
- ¿**Quiere** usted cenar con nosotros?	Tilbud (M)
- ¿**Prefiere** que vuelva en otro momento?	Anmodning (A)
- ¿**Deseas** que te diga la verdad o que te mienta piadosamente?	Anmodning (A)
- ¿**Te importaría** que te llamara de cuando en cuando por teléfono?	Anmodning (A)
- Sírveme otro whiskey, ¿**quieres**?	Anmodning (M)
- ¿**Te importa** hacerme un poco de compañía?	Anmodning (M)
- Y ahora empecemos por el principio, ¿**quieres**?	Forslag (A/M)
- ¿**Quieres** que hagamos un viaje? Hay unos cruceros muy bonitos y se pagan a plazos.	Forslag (A/M)

Bemærk, at man ved at anvende denne modifikationstype fingeret eller ironisk opnår en kølig og distancerende effekt i forbindelse med ekspressive direktiver.

- ¿**Quieres** colgar el puñetero teléfono de una vez? Estoy oyendo mejor la lavadora que a Raúl.	Anmodning (M)
- ¡Me **quieres** dejar en paz!	Anmodning (M)

3.2.6

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
si quiere/s/	Tilbud (A) (M), Forslag (A/M)
si te/le apetece	Tilbud (A) (M), Forslag (A/M)
si te/le parece	Tilbud (A) (M), Forslag (A/M)
si no te/le importa	Anmodning (A) (M), Forslag (A/M)
si no te/le molesta	Anmodning (A)
si me lo permite/s/	Tilbud (A), Anmodning (A)
si me da/s/ permiso	Tilbud (A), Anmodning (A)
si te/le interesa	Tilbud (A) (M)

Med ovenstående modifikatorer fremstilles den pågældende handlings udførelse som værende betinget af M's valg, holdning, ønsker, velvilje eller tilladelse.

- Voy yo, **si quieres**.	Tilbud (A)
- **Si te apetece**, puedes quedarte a comer.	Tilbud (M)
- Yo puedo llevarte hasta tu hotel. **Si me lo permites**, claro.	Tilbud (A)
- Mira, **si no te importa**, preferiría no discutir eso.	Anmodning (A)
- Luego seguiremos, **si le parece**.	Forslag (A/M)
- Acabemos cuanto antes. **Si no le importa**.	Forslag (A/M)
- Luego, **si quieres**, podemos ir a tomar una cerveza.	Forslag (A/M)

Bemærk, at man med 'si no te/le importa' brugt ironisk eller sarkastisk opnår en kølig og distancerende effekt, især i forbindelse med korrektioner:

A	¡Que no toques mis plantas!	
B	Querras decir mis plantas, **si no te importa**.	Anmodning (M)

3.2.7

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
por favor	Beklagelse (M), Tilbud (M), Anmodning (M), Forslag (A/M)
hacer el favor	Anmodning (M)

Med 'hacer el favor' eller 'por favor' som den mest anvendte af de to modifikationstyper rettes en nedtonende appel til M i forbindelse med udførelsen af en handling eller undladelse af samme.

- Perdóname, **por favor**.	Beklagelse (M)
- Pasa, **por favor**.	Tilbud (M)
- Siéntese, **por favor**.	Tilbud (M)
- Dame un vaso de agua, **por favor**.	Anmodning (M)
- Un momento, **por favor**.	Anmodning (M)
- **Haz el favor** de servirme un whiskey doble.	Anmodning (M)
- Luisa, ¿quiere usted **hacer el favor** de avisar otra vez a don Pablo, que no sale?	Anmodning (M)
- **Por favor**, tratemos de serenarnos.	Forslag (A/M)
- **Por favor**, no empecemos ...	Forslag (A/M)

Bemærk, at man ved at anvende denne modifikationsform fingeret eller ironisk opnår en kølig og distanceskabende effekt i forbindelse med ekspressive direktiver.

- ¡Suéltame, **por favor**, Javier!	Anmodning (M)
- ¡Y **haz el favor** de no gritarme!	Anmodning (M)

3.2.8

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
¿por qué no?	Tilbud (M) Anmodning (M) Forslag (A/M)

Med denne nedtonende appel til M, formuleres SH som et spørgsmål om en grund til ikke at udføre en given handling. Om samme modifikator med nedtonende funktion, se afsnit 4.2.5.

- ¿**Por qué no** se sienta? Tilbud (M)
- ¿**Por qué no** vienes con nosotros? Tilbud (M)
- ¿**Por qué no** quitas un poco de luz? Anmodning (M)
- ¿**Por qué no** nos casamos? Forslag (A/M)

3.2.9

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
¿no ...?	Tilbud (M) Anmodning (M) Forslag (M) (A/M)

Med 'no' appelleres til M's samarbejdsvilje, enighed, velvilje og formåen. Om samme modifikator med optonende funktion, se afsnit 4.2.6.

¿**No** quiere sentarse?	Tilbud (M)
¿**No** podría volver luego?	Anmodning (M)
Juan, a todos nos gustan mucho los shows, pero, ¿**no** te importaría decir qué pasa?	Anmodning (M)
¿**No** crees que te sentirás mejor confiando en alguien?	Forslag (M)
¿**No** podíamos divertirnos de otra forma?	Forslag (A/M)

3.2.10

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
¿a que sí?	
¿comprende/s/?	
¿conforme?	
¿de acuerdo?	
¿eh?	
¿no?	
¿no te/le parece?	Anmodning (M), Forslag (A/M)
¿se/te da/s/ cuenta?	
¿te/le parece?	
¿vale?	
¿verdad?	
¿verdad que no?	
¿verdad que sí?	

I modsætning til de postpositionelle gambitter, der opererer på dialogens interaktionelle niveau (jf. Ambjørn 1990: 30), opererer ovenstående modifikatorer med appellerende funktion på det interpersonelle niveau og anvendes i flg. tilfælde:

a. ved Anmodninger og Forslag om non-verbale ydelser.

b. ved Anmodninger og Forslag om verbale ydelser, hvor indholdet i SH'erne vedrører de interpersonelle relationer mellem dialogpartnerne.

c. ved Anmodninger og Forslag, når A nærer bestemte ønsker og håb vedr. M's respons, fordi denne er af betydning for og vedrører A personligt.

Om tilsvarende udtryk med optionende funktion, se afsnit 4.2.7.

- Te quedas aquí un rato, te fumas un pitillo y luego entras como si nada. ¿**De acuerdo**? — Anmodning (M)
- Tú sí tienes confianza en mí, ¿**verdad**? — Anmodning (M)
- Pero no le vas a decir nada, ¿**verdad**? ¿**Verdad que no**? ¿**Verdad**? Si se entera de esto me va a llevar al hospital. — Anmodning (M)
- Bueno, hablemos de otras cosas, ¿**eh**? — Forslag (A/M)
- Es mejor que nos hablemos con toda confianza, ¿**no le parece**? — Forslag (A/M)

3.2.11

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
escucha/escuche **mira/mire** ..... **oye/oiga**	Tilbud (A), Anmodning (A) (M) Forslag (A/M)

I modsætning til de udtryk, der på dialogens interaktionelle niveau fungerer som præpositionelle gambitter, hvormed A påkalder sig opmærksomhed i forbindelse med, at han tager ordet (jf. Ambjørn 1990: 21), anvendes ovenstående interne modifikatorer til at etablere eller genetablere et harmonisk forhold dialogpartnerne imellem, samt til at appellere til M's forståelse og sympati for indholdet i den pågældende SH.
Modifikatorerne anvendes

a. når indholdet i en SH kan have en negativ indvirkning på de interpersonelle relationer A og M imellem.
b. når A skal opnå visse tjenesteydelser fra M.
c. når M's respons vedrører A personligt.
d. ved overtalelser.

Om tilsvarende udtryk med optonende funktion, se afsnit 4.2.8.

- **Mira**, si te comes dos pedacitos más, te llevo al cine esta tarde. — Tilbud (A) (overtalelse)
- **Escucha**, te voy a pedir un favor muy grande. — Anmodning (A)
- **Mira**, Alejandro, tenemos que divorciarnos. — Forslag (A/M)

3.2.12

MODIFIKATORER (M) (NED)	SPROGHANDLING
vokativer	Afvisning (A) (M) (A/M) Bebrejdelse (M) Anmodning (A) (M) Forslag (M) (A/M)

Vokativer realiseres leksikalsk i form af proprier og appellativer, og anvendes med henblik på at minimere de for M potentielt negative/ufordelagtige betydningselementer i en SH:

Inden for **proprierne** skelnes mellem:

a. vokativer i basisform:
F.eks. Consuelo, Mercedes, Francisco.

b. vokativer med hypokoristiske afledninger:
F.eks. Chelo, Merche, Paco.

c. vokativer med diminutivendelser:
F.eks. Luisito, Irenita, Paquito, Lolita.

Om forskellen mellem de forskellige typer skriver Haverkate (1984: 71):

> "What differs, is the connotative meaning of the basic and the derived forms. This difference must be accounted for in terms of pragmatic meaning, since it bears upon the degree of empathy the speaker wishes to express toward the hearer."

Inden for **appellativerne** skelnes mellem:

a. vokativer i basisform:
F.eks. señor/a/, don/doña, papá/mamá, hijo/hija, tío/tía, abuelo/abuela, hombre/mujer, chico/chica, guapo/guapa, rico/rica, chato/chata, querido/querida, macho, cariño, cielo, encanto, tesoro o.lign.

b. vokativer med diminutivendelser:
F.eks. hijito/hijita, papaíto/mamita.

3.2.12 (fortsat)

De opmærksomhedspåkaldende vokativer medtages ikke her, da de har en neutral funktion og dermed hverken ned- eller optoner en SH's illokutionære styrke.

Ifølge Ambjørn (1990: 17-18) kan vokativer også anvendes interaktionelt som præpositionelle gambitter, hvormed A signalerer en emotionel reaktion på indholdet i dialogpartnerens forudgående replik.

Endelig kan vokativer have en optonende funktion, se afsnit 4.2.9.

- Yo no tengo ganas, **tía**. Estoy leyendo.	Afvisning (A)
- ¡Ay, qué pregunta más tonta, **Irenita, mujer**!	Bebrejdelse (M)
- Anda, **rica**, quítate el abrigo, que me tienes que ayudar a pelar judías verdes.	Anmodning (M)
- Hazme caso, **Pili**, no te cases con ese chico.	Forslag (M)
- **Lisa**, ¿no crees que ya ha llegado el momento de que empecemos a hablar de matrimonio?	Forslag (A/M)

3.3 Indholdsorientering

3.3.1

MODIFIKATORER (I) (NED)	SPROGHANDLING
un/os minuto/s/	Anmodning (M)
un momento	Beklagelse (M), Anmodning (A) (M)
un poco	Tilbud (M), Anmodning (A) (M), Forslag (M) (A/M)
un rato	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)
quizá	Tilbud (A), Anmodning (M)
tal vez	Tilbud (A), Anmodning (M)
pequeño	Anmodning (A)
diminutiver	Tilbud (M), Anmodning (M)

Nedtonende modifikatorer rettet mod hele det propositionelle indhold eller dele heraf.

- Perdona **un momento**.	Beklagelse (M)
- ¿Quieres **un poquito** de café?	Tilbud (M)
- ¿Podría tomar **un poco** de agua? Tengo la boca reseca.	Anmodning (A)
- ¿Puedo pedirte un **pequeño** favor?	Anmodning (A)
- ¿Quieres dejarnos solos **unos minutos**, por favor?	Anmodning (M)
- **Tal vez** usted mismo podrá echar un vistazo.	Anmodning (M)
- Echate **un rato**.	Forslag (M)
- ¿Seguimos **un poco**?	Forslag (A/M)

4. INTERNE MODIFIKATORER (OPTONENDE)

4.1. Personorientering (A)

4.1.1

MODIFIKATORER (A) (OP)	SPROGHANDLING
ruego	Beklagelse (M), Anmodning (M)
advierto	Bebrejdelse (M), Anmodning (M)
deseo	Ønske (A)
espero	Ønske (A)
aseguro	Løfte (A)
juro	Løfte (A)
prometo	Løfte (A)
exijo	Anmodning (M)
insisto	Anmodning (M)
pido	Anmodning (M)
prohibo	Anmodning (M)
ruego	Anmodning (M)
suplico	Anmodning (M)
aconsejo	Forslag (M)
recomiendo	Forslag (M)

Modifikatorer i form af performative konstruktioner anvendes i situationer, hvor det er vigtigt for A, at hans engagement i sagen kommer så eksplicit til udtryk som muligt.

- En cualquier caso, te **ruego** me disculpe.	Beklagelse (M)
- Te lo **advierto**, Alejandro, estás hartándome.	Bebrejdelse (M)
- Ojalá tengas suerte. Sinceramente te lo **deseo**.	Ønske (A)
- ¡Guillermo, levántate inmediatamente y ayúdame a ordenar un poco todo esto! ¡Te lo **exijo**! ¡No hagas que me enfade!	Anmodning (M)
- Si yo alguna vez voy a Londres, te **prometo** que te traigo un disco.	Løfte (A)

.....

Bemærk, at performativer kun kategoriseres som modifikatorer i de tilfælde, de er redundante i forhold til de indholdsstørrelser, der bidrager til dannelse af SH's propositionelle indhold:

- No volverán a verme más. ¡Se lo **prometo**!	(modificeret Løfte (A))
- Te lo prometo.	(basisrealisation, Løfte (A))
- Ojalá tengas suerte. Sinceramente te lo **deseo**.	(modificeret Ønske (A))
- Te deseo lo mejor.	(basisrealisation, Ønske (A))

4.1.2

MODIFIKATORER (A) (OP)	SPROGHANDLING
deseo **desearía** **me gustaría** **necesito** **/no/ quiero** **quería** **querría** **quisiera** **prefiero** **preferiría** **tengo que**	Anmodning (A) (M), Forslag (A/M)

Modifikatorer, hvormed A's hensigt, behov, ønsker og præferencer ekspliciteres.

- **Tengo que** hablar contigo.	Anmodning (A)
- **Quisiera** volver a verte.	Anmodning (A)
- **Quiero** que dejes en paz a los tenderos, **quiero**[1] que no digas más mentiras, **quiero**[2] que trabajes, ¡y **quiero**[3] perderte de vista para siempre!	Anmodning (M)[1+2] Anmodning (A)[3]
- **Me gustaría** saber por qué has venido.	Anmodning (M)
- **Necesito** saber cómo has podido llegar a una situación como ésta ...	Anmodning (M)
- No creo que tú y yo consigamos tener hoy una conversación normal. **Prefiero** que lo dejemos así.	Forslag (A/M)
- Antes **quisiera** que habláseis un poco tú y yo.	Forslag (A/M)

4.1.3

MODIFIKATORER (A) (OP)	SPROGHANDLING
creo **pienso** **pensaba** **he pensad** **había pensado** **me parece**	Bebrejdelse (M), Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)

Modifikatorer, hvormed A eksplicit fremstiller indholdet i SH som sin personlige mening, opfattelse eller idé.

- Bueno, no **creo** que sea para que te pongas así.	Bebrejdelse (M)
- No **creo** que debas hacer de esto un drama.	Anmodning (M)
- **He pensado** que tú me acompañes a ver a mi marido.	Anmodning (M)
- **Pienso** que tienes que divertirte un poco.	Forslag (M)
- **Creo** que te deberías ir al pueblo.	Forslag (M)
- **Creo** que los dos necesitamos un café.	Forslag (A/M)
- Precisamente porque hoy viene tu marido, yo **había pensado** que podíamos hablar con él tranquilamente.	Forslag (A/M)

4.1.4

MODIFIKATORER (A) (OP)	SPROGHANDLING
digo	Afvisning (A) (M) (A/M), Anerkendelse (M), Anmodning (A) (M)
acabo de decir	Afvisning (A) (M), Bebrejdelse (M), Anmodning (A) (M)
voy a decir	Bebrejdelse (M)
he dicho	Afvisning (A) (M) (A/M), Bebrejdelse (M), Anmodning (A) (M), Forslag (M)
dije	Bebrejdelse (M), Anmodning (M)
he preguntado	Anmodning (M)
tengo que repetir	Bebrejdelse (M)

a. Anvendes med en intensiverende effekt ved gentagelse af Afvisninger, Anmodninger og Forslag, når M udviser manglende forståelse eller samarbejdsvilje, og A forsøger at få gennemtvunget sin vilje eller sit synspunkt.

b. I forbindelse med Bebrejdelser understreges det negativt ekspressive betydningsindhold ved, at A fremhæver sine gentagne irettesættelser af M for den samme forseelse eller en tidligere fremført advarsel mod udførelse af en handling, som M har siddet overhørig.

c. I forbindelse med Anerkendelser intensiveres det positivt ekspressive betydningsindhold ved, at A understreger sin positive opfattelse af M.

- Te **acabo de decir** que no quiero ir a casa.	Afvisning (A)
- ¡Te **digo** que no!	Afvisning (M)
- Te **dije** que dejaras a María en paz.	Bebrejdelse (M)
- ¿No te **dije** anoche que no pensaras en esas cosas?	Bebrejdelse (M)
- ¿Cuántas veces **voy a decirte** que aquí no entres sin llamar?	Bebrejdelse (M)
- Eres una tía cojonuda, Chusa, te lo **digo** yo.	Anerkendelse (M)
- **He dicho** que quiero mi ropa.	Anmodning (A)
- ¡**He dicho** que frenes!	Anmodning (M)
- Ya le **he dicho** que no tiene que preocuparse.	Forslag (M)

4.1.5

MODIFIKATORER (A) (OP)		SPROGHANDLING
es absurdo/inmoral/ridículo **detesto** **estoy hasta las narices** **me fastidia** **me parece injusto** **me molesta** **no aguanto** **no me gusta**	.....	Bebrejdelse (M)
es maravilloso **me alegra(o)** **me encanta** **me gusta** **me parece bien**	.....	Anerkendelse (M)

Modifikatorer, hvormed A ekspliciterer sine positive og negative følelser i forbindelse med indholdet i SH'erne.

- ¡**Detesto** que seas tan perezoso! — Bebrejdelse (M)
- **No me gusta** que hables así de los vecinos. — Bebrejdelse (M)
- **Me gusta** mucho que la hayas escrito para mí. — Anerkendelse (M)
- **Me alegro** de que se te arreglen las cosas. — Anerkendelse (M)

4.1.6

MODIFIKATORER (A) (OP)	SPROGHANDLING
no sé	Beklagelse (A), Bebrejdelse (M), Deltagelse (A), Taksigelse (A)
nunca sabré	Taksigelse (A)

a. I forbindelse med Beklagelser, Deltagelser og Taksigelser giver A udtryk for, at hans forestillingsevne ikke rækker til at finde en måde, hvorpå han fyldestgørende kan udføre den pågældende handling. Hermed optones disse SH-typers positivt ekspressive betydningsindhold.

b. A giver udtryk for sin manglende forståelse for en handling, M har udført. Hermed optones Bebrejdelsers negativt ekspressive betydningsindhold.

Disse modifikatorer kombineres altid med 'cómo' (se afsnit 4.3.2)

- **No sé** cómo disculparme. — Beklagelse (A)
- **Nunca sabré** cómo agradecértelo. — Taksigelse (A)
- **No sé** cómo te atreves a llevar esa camisa. Te sienta fatal. — Bebrejdelse (M)

4.2 Personorientering (M, A/M)

4.2.1

MODIFIKATORER (M) (OP)	SPROGHANDLING
créeme/créame	Deltagelse (A), Forslag (M)
comprende/comprenda	Afvisning (A) (M)
hazme/hagame caso	Forslag (M)
entérate/entérese **a ver si te enteras/se entera** ..... **para que te enteres/se entere**	Afvisning (A), Bebrejdelse (M), Anmodning (M)

a. M opfordres eksplicit til at tro på oprigtigheden af/have forståelse for indholdet i SH eller til at følge et råd fremsat af M.

b. Medens SH'er modificeret med de første tre udtryk tillægges en grad af inderlighed og oprigtighed, anvendes de tre sidste som udtryk for irritation fra A's side i forbindelse med fremsættelse af Afvisninger, Bebrejdelser og Anmodninger (ekspressive direktiver). Derved intensiveres det negativt ekspressive betydningsindhold.

- Pues no te las voy a dar, **para que te enteres.** — Afvisning (A)
- No puedes hacer el amor con todas las mujeres que te parecen guapas. **A ver si te enteras.** — Bebrejdelse (M)
- De verdad, **créeme** que lo siento. — Deltagelse (A)
- **Hazme caso**, Pili, no te cases con ese chico. — Forslag (M)

4.2.2

MODIFIKATORER (M) (A/M) (OP)	SPROGHANDLING
debe/s/	Beklagelse (M), Anmodning (M), Forslag (M)
no debe/s/	Anmodning (M), Forslag (M)
/no/ debería/s/	Anmodning (M), Forslag (M)
necesita/s/	Forslag (M)
tiene/s/ que	Beklagelse (M), Anmodning (M), Forslag (M)
tendría/s/ que	Forslag (M)
es preciso	Anmodning (M)
es necesario	Anmodning (M)
/no/ debemos	
/no/ deberíamos	Forslag (A/M)
tenemos que	

Med disse modifikatorer fremstilles udførelsen af den pågældende handling som en nødvendighed eller en forpligtelse for Modtager eller begge dialogpartnere.

- **Tienes que** perdonarme que no te haya llamado últimamente. He estado muy liado. — Beklagelse (M)
- ¡Tú lo que **tienes que** hacer es devolverme el dinero que me debes! — Anmodning (M)
- **Es preciso** que me oigas y que me creas. — Anmodning (M)
- Vamos, mujer, **tienes que** animarte. — Forslag (M)
- Juan ha dicho que no hay peligro. **No debes** asustarte. — Forslag (M)
- **Deberías** darte un baño y meterte en la cama. — Forslag (M)
- **Necesitas** salir. — Forslag (M)
- Mira, Alejandro, **tenemos que** divorciarnos. — Forslag (A/M)
- **Debemos** tener cuidado. Es un asunto ilegal. — Forslag (A/M)

4.2.3

MODIFIKATORER (M) (OP)	SPROGHANDLING
a. **sabe/s/**	Afvisning (A) Løfte (A) Tilbud (A) (M) Forslag (M)
b. **no sabe/s/**	Beklagelse (A), Deltagelse (A), Taksigelse (A)
si supiera/s/	Taksigelse (A)
si viese/s/	Bebrejdelse (M)

a. Der lægges emfase på indholdet i SH ved, at M's forhåndskendskab til indholdet i den pågældende SH fremhæves*.

b. Der lægges emfase på indholdet i SH ved, at A giver udtryk for, at M's viden eller forestillingsevne ikke rækker til en fuld forståelse for indholdet i SH. Denne modifikationsform intensiverer det positive betydningsindhold i Beklagelser, Deltagelser og Taksigelser og det negative i Bebrejdelser.

No sabes cómo lo siento.	Beklagelse (A)
Sabes que no.	Afvisning (A)
Si vieses qué ridículo estás.	Bebrejdelse (M)
No sabe cuánto se lo agradezco.	Taksigelse (A)
Ya **sabe** dónde tiene su casa.	Tilbud (M)
Ya **sabes** dónde nos tienes.	Tilbud (M)

* Det skal bemærkes, at denne modifikationstype ofte indleder indirekte Afvisninger, hvor begrundelsen for Afvisningen erstatter den direkte realisation. (Se Ambjørn 1991).

4.2.4

MODIFIKATORER (M) (OP)	SPROGHANDLING
anda	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)
a ver	Anmodning (M)
hala	Anmodning (M)
vamos	Anmodning (M), Forslag (M)
venga	Anmodning (M), Forslag (M) (A/M)

Fælles for disse modifikatorer er den inciterende funktion i direktive SH-typer, hvor verbalhandlingen ofte realiseres med bydeformer, 'tener que + inf.' og 'ir (a + inf.)'.

Foruden at tilskynde M til handling i egentlig forstand, undertiden med en undertone af irritation, rummer modifikatorerne et element af opmuntring og trøst i Forslag (M).

- **Anda**, ayúdame a poner la mesa. — Anmodning (M)
- **Hala**, ponte a arreglar un poco todo esto, **anda**. — Anmodning (M)
- **Vamos**, bebe. — Anmodning (M)
- **A ver** ... Cuéntame esa historia. — Anmodning (M)
- **Anda**, tranquilízate. — Forslag (M)
- **Vamos**, mujer, tienes que animarte. — Forslag (M)
- **Anda**, vamos a preparar tu maleta. — Forslag (A/M)
- **Venga**, vamos al rollo. — Forslag (A/M)

4.2.5

MODIFIKATORER (M) (OP)	SPROGHANDLING
¿por qué no?	Bebrejdelse (M), Anmodning (M)

Med denne optonende appel formuleres SH som et spørgsmål til M om en grund til

a ikke at have udført en given handling (i Bebrejdelser)

b ikke at udføre en given handling (i Anmodninger: ekspressive direktiver).

Dermed understreges det negativt ekspressive betydningsindhold i disse SH-typer. Om samme modifikator med nedtonende funktion, se afsnit 3.2.8.

- ¿**Por qué no** llamas a la puerta antes de entrar? — Bebrejdelse (M)
- ¿**Por qué no** estás durmiendo? — Bebrejdelse (M)
- ¿**Por qué no** te callas? — Anmodning (M)
- ¿**Por qué no** te largas? — Anmodning (M)

4.2.6

MODIFIKATORER (M) (OP)	SPROGHANDLING
¿no ...?	Bebrejdelse (M) Anmodning (M) Forslag (M)

a. Anvendes i forbindelse med Bebrejdelser som en optonende, negativt ladet appel til M vedr. dennes forseelse.

b. Anvendes i forbindelse med Anmodninger (ekspressive direktiver) som en optonende appel rettet mod M i tilfælde, hvor

- M ikke, som forventet, har udført en given handling
- M har udført en anden handling end forventet eller har skiftet synspunkt i en sag, og A, med reference til M's tidligere udsagn, udbeder sig en forklaring herpå
- A håber, at M ikke har til hensigt at udføre en given handling.

c. Anvendes i forbindelse med Forslag (M) som en optonende appel til M, når denne ikke synes tilbøjelig til at følge et råd fremsat af A.

Om tilsvarende modifikator med nedtonende funktion, se afsnit 3.2.9.

- ¡Hombre, por Dios! ¿**No** ve que molesta?	Bebrejdelse (M)
- ¿**No** piensas hacer la comida hoy?	Anmodning (M)
- ¿**No** dijiste que habías dejado de fumar?	Anmodning (M)
- ¿**No** decías que te gustaba estar conmigo?	Anmodning (M)
- ¿**No** me irás a hablar del rollo ese de los árabes?	Anmodning (M)
- ¿**No** lo dirás en serio?	Anmodning (M)
- ¿**No** comprendes que yendo no conseguirás nada? No tendrás el empleo, ni nada. Pasarás mal rato.	Forslag (M)

4.2.7

MODIFIKATORER (M) (OP)		SPROGHANDLING
¿me entiende/s/? **¿lo comprende/s/?** **¿ha/s/ comprendido?** **¿me oye/s/?** **¿lo oye/s/ bien?** **¿se/te entera/s/?** **¿se/te ha/s/ enterado?** **¿no?** **¿o no?** **¿o qué?** **¿si o no?** **¿eh?** **¿vale?** **¿verdad?** **¿a ver?**	.....	Bebrejdelse (M), Anmodning (A) (M)

I modsætning til de nedtonende modifikatorer med appellerende funktion (afsnit 3.2.10) og de postpositionelle gambitter (jf. Ambjørn 1990: 30) er der her tale om, at A, i forbindelse med Bebrejdelser og Anmodninger (ekspressive direktiver), søger at manifestere en dominans over M ved for ham at pointere sine negative holdinger eller fremstille udførelsen af en handling eller et forbud som noget indiskutabelt. Modifikatorerne i denne kategori kan endvidere tilføre SH en hånlig eller sarkastisk betydningsnuance.

- Me aburres, ¿**lo oyes bien**? Mis cinco años a tu lado han sido un larguísimo bostezo.	Bebrejdelse (M)
- Me tienes hasta los huevos, ¿**me entiendes**?	Bebrejdelse (M)
- Tú eres tonta, ¿**verdad**?	Bebrejdelse (M)
- Conque a comprar tabaco, ¿**verdad**? Y de paso a jugar la partida ... ¡A perder!	Bebrejdelse (M)
- ¡Quiero estar sola![1] ¿**Vale**? ¡Quiero que te vayas![2] ¿**Lo comprendes**?	Anmodning (A)[1] Anmodning (M)[2]
- No se te ocurra volver a tocar la pistola. ¿**Me oyes**?, que no tienes ni puta idea.	Anmodning (M)

4.2.8

MODIFIKATORER (M) (OP)		SPROGHANDLING
escucha/escuche **mira/mire** **oye/oiga**	.....	Bebrejdelse (M), Anmodning (M)

I modsætning til de tilsvarende modifikatorer med nedtonende funktion (afsnit 3.2.11) og de præpositionelle, neutralt opmærksomhedspåkaldende gambitter (jf. Ambjørn 1990: 21) anvendes de optonende modifikatorer til på en bydende og dominerende måde at rette M's opmærksomhed mod indholdet i Bebrejdelser og Anmodninger (ekspressive direktiver), der rummer negative betydningselementer for M.

- **Mira**, me estás hartando. Bebrejdelse (M)
- **Escucha**, estúpido, tienes que hacerlo, ¿me oyes? Anmodning (M)
- **Mire**, váyase de una vez y tengamos la fiesta en paz. Anmodning (M)
- **Oye**, no te pongas pedante. Anmodning (M)

4.2.9

MODIFIKATORER (M) (OP)	SPROGHANDLING
vokativer	alle typer

Foruden en nedtonende funktion med henblik på at minimere de for M potentielt negative/ufordelagtige betydningselementer i givne SH'er (se afsnit 3.2.12) kan vokativer have en optonende funktion. I dette tilfælde anvendes de til

a. at maksimere de positive/fordelagtige betydningselementer i givne SH'er

b. at maksimere de negative/ufordelagtige betydningselementer i givne SH'er.

Foruden de i afsnit 3.2.12 anførte realisationsmuligheder anvendes inden for appellativerne bl.a. flg. vokativer, der udtrykker negative følelser:
burro, cabrón, canalla, cerdo, estúpido, gilipollas, golfo, idiota, maniático, pesado, sinvergüenza.

- Perdona, perdona, **hija**, no he debido decirlo.	Beklagelse (M)
- Claro que sí, **cariño**.	Accept (M)
- ¡Ah, qué cosas se te ocurren, **mujer**!	Bebrejdelse (M)
- ¡Tú sí que estás perdido, **maniático**!	Bebrejdelse (M)
- ¡Muy bien dicho, **hijo**!	Anerkendelse (M)
- La acompaño en el sentimiento, **doña Antonia**.	Deltagelse (A)
- Muchas gracias, **don Ambrosio**. (-)	Taksigelse (A)
- Buena suerte, **Lisa**.	Ønske (A)
- Pasa, **hombre**.	Tilbud (M)
- ¡**Alejandro**, vete al infierno!	Anmodning (M)
- Vamos, **mujer**, tienes que animarte.	Forslag (M)

4.3 Indholdsorientering

4.3.1

MODIFIKATORER (I) (OP)		SPROGHANDLING
ahora mismo	**sí**	
completamente	**siempre**	
de una vez	**sinceramente**	
de veras	**sí que**	
de verdad	**tan(to)**	
en absoluto	**todo**	
enormemente	**ya**	.... alle typer
en serio		
inmediatamente		
más	**grande**	
mucho		
muy		
nada	**augmentativer**	
ni		
nunca		

Med denne modifikationstype intensiveres hele det propositionelle indhold eller dele heraf i positiv eller negativ retning, afhængigt af SH-typen.

- Oye, siento **de verdad** lo del disco.	Beklagelse (A)
- Con **mucho** gusto.	Accept (A)
- Ah, no. Eso **sí que** no.	Afvisning (A)
- ¡Detesto que seas **tan** perezoso!	Bebrejdelse (M)
- ¿No te cansas **nunca** de hostigarme?	Bebrejdelse (M)
- ¡Pero estás cambiad**ísima**! Y estás **muy** bien.	Anerkendelse (M)
- **Muchísimas** gracias.	Taksigelse (A)
- Te deseo **toda** la felicidad del mundo.	Ønske (A)
- ¡Te lo prometo! ¡**De verdad**!	Løfte (A)
- **Ya** sabes dónde nos tienes.	Tilbud (M)
- Escucha, te voy a pedir un favor **muy grande**.	Anmodning (A)
- Vete de aquí **ahora mismo**.	Anmodning (M)

Pga. denne modifikationstypes omfang og diversitet har jeg valgt i skemaet blot at anføre de hyppigste forekomster, uden at relatere hver enkelt til bestemte SH-typer.

BEST COPY AVAILABLE

4.3.2

MODIFIKATORER (I) (OP)	SPROGHANDLING
cómo	Beklagelse (A), Bebrejdelse (M), Deltagelse(A), Anerkendelse (M), Taksigelse (A)
cuánto	Beklagelse (A), Taksigelse (A)
qué	Bebrejdelse (M), Anerkendelse (M), Taksigelse (A)
vaya	Bebrejdelse (M), Anerkendelse (A)

Med disse eksklamative modifikatorer lægges emfase på de positive betydningselementer i Beklagelser, Anerkendelser, Deltagelser og Taksigelser, og på de negative betydningselementer i Bebrejdelser.

- ¡**Cuánto** lo siento!	Beklagelse (A)
- ¡No sé **cómo** disculparme!	Beklagelse (A)
- ¡**Vaya** unas horas! Cada día vienes más tarde.	Bebrejdelse (M)
- ¡Pero bueno! ¿**Cómo** te atreves a juzgar lo que es o no es conveniente para mí?	Bebrejdelse (M)
- ¡Papá, **qué** bueno eres!	Anerkendelse (M)
- ¡**Vaya** mechero!	Anerkendelse (M)
- ¡No sabe **cuánto** se lo agradezco!	Taksigelse (A)
- Nunca sabré **cómo** agradecerle.	Taksigelse (A)

4.3.3

MODIFIKATORER (I) (OP)	SPROGHANDLING
que	Accept (A) (M) (A/M) Afvisning (A) (M) (A/M) Anmodning (M)

Indholdsorienteret modifikator med en emfatisk og insisterende funktion.

- ¡**Que** sí! — Accept (A) (M) (A/M)
- ¡**Que** no! — Afvisning (A) (M) (A/M)
- ¡**Que** me sueltes! — Anmodning (M)
- ¡**Que** me dejes en paz! — Anmodning (M)
- ¡**Que** te calles! — Anmodning (M)

4.3.4

MODIFIKATORER (I) (OP)	SPROGHANDLING
es que	Bebrejdelse (M), Anmodning (M)

Med denne indholdsorienterede modifikator i interrogative sætninger understreges det irettesættende og misbilligende indhold i Bebejdelser og Anmodninger (ekspressive direktiver).

Udtrykket kan også fungere som gambit i interrogative sætninger, hvor det, med en kohærensskabende funktion til en forudgående replik, anvendes til at tilføje spørgsmål en grad af undren eller tvivl (jf Ambjørn 1990: 21). Som gambit opererer 'es que' på dialogens interaktionelle niveau og er interpersonelt neutralt.

- ¿Pero **es que** has perdido el pudor? Bebrejdelse (M)
- ¿Pero **es que** nunca vas a llamar antes de entrar en las habitaciones? Bebrejdelse (M)
- ¿**Es que** no piensas preparar nada para comer? Anmodning (M)

Es que' i deklarative sætninger kan have funktion af både gambit (Ambjørn 1990: 20, 22, 28) og nedtonende modifikator. At dømme ud fra korpusdata anvendes udtrykket som nedtonende modifikator kun i forbindelse med støttehandlinger, der enten ledsager hovedhandlingen eller har selvstændig status (indirekte Beklagelser eller Afvisninger, se Ambjørn 1991: 16-19). Som nævnt i artiklens indledende afsnit er disse aspekter udeladt her, og det er årsagen til, at 'es que' ikke figurerer i analysen af de nedtonende, interne modifikatorer.

4.3.5

MODIFIKATORER (I) (OP)	SPROGHANDLING
gentagelse	alle typer

Den optonende funktion opnås gennem litterale eller parafrastiske gentagelser af hele det propositionelle indhold eller dele heraf.

- Perdón, **perdónam̃e, lo he dicho sin querer.**	Beklagelse (M)
- Sí, **claro, por supuesto.**	Accept (A)
- No, **no, no**.	Afvisning (M)
- Haces mal, muy **mal.**	Bebrejdelse (M)
- Cobarde, pelele, **que eres un pelele**.	Bebrejdelse (M)
- Gracias. **Te lo agradezco**.	Taksigelse (A)
- Y dejaré de jugar. De veras, **no volveré a jugar** nunca más.	Løfte (A)
- Pues siéntese, **siéntese**.	Tilbud (M)
- Explícamelo, **explícamelo**.	Anmodning (M)
- ¡Cállate, **no me hables más!**	Anmodning (M)
- Tú y yo podíamos ser muy buenos amigos. **Unos magníficos amigos**.	Forslag (A/M)

4.3.6

MODIFIKATORER (I) (OP)	SPROGHANDLING
kraftudtryk	Afvisning (A) (M) (A/M) Bebrejdelse (M) Anmodning (M)

Modifikatorer i form af kraftudtryk, der optoner SH's illokutionære styrke i negativ retning.

- Ni bocata ni **leches**.	Afvisning (A)
- Llevas toda tu **puñetera** vida entrando y saliendo por sitios mucho más podridos y ni una sola vez te has parado a mirarlos.	Bebrejdelse (M)
- Has arrojado **a la mierda** mis ahorros.	Bebrejdelse (M)
- Abre esa **maldita** puerta.Quiero salir ahora mismo ... ¡Tengo que marcharme!	Anmodning (M)
- ¡Sal de aquí de una **puñetera** vez!	Anmodning (M)
- ¡Vete **a la mierda**!	Anmodning (M)
- Que te vayas a **hacer puñetas**.	Anmodning (M)

4.3.7

MODIFIKATORER (I) (OP)	SPROGHANDLING
udbrud	Beklagelse (A) (M) Afvisning (A) (M) Bebrejdelse (M) Anerkendelse (M) Taksigelse (A) Anmodning (M)

Med forskellige former for udbrud understreges A's holdning og følelser i forbindelse med indholdet i den aktuelle replik.

Tilsvarende udtryk i funktion af præpositionelle gambitter signalerer en emotionel reaktion på indholdet i dialogpartnerens forudgående replik (jf. Ambjørn 1990: 17-18).

- ¡**Huy**! ... lo ... lo siento enormemente. Nunca he roto un disco ... Estoy desolado ... Es que ... sin darme cuenta ... Ha sido una cosa ... ¡**Vaya por Dios**!	Beklagelse (M)
- Por nada del mundo estudiaría yo una carrera. ¡**Vaya un tostonazo**!	Afvisning (A)
- No, **por Dios**. ¡**Faltaría más**!	Afvisning (M)
- ¡Que buena estás, Zoila! ¡**Madre mía**!	Anerkendelse (M)
- ¡**Es increíble**! Sigues igual de guapa.	Anerkendelse (M)
- ¡Que lo dejes, **coño**!	Anmodning (M)
- ¡Cállate, **joder**!	Anmodning (M)

Andre realisationer, f.eks.:

¡estupendo!
¡cielos!
¡oye!
¡y punto!
¿será posible!
¡hay que joderse!
¡qué fastidio!
¡qué desastre!
¡vaya una lata!

5. EKSTERNE MODIFIKATORER (NEDTONENDE)

5.1. Begrundelse*

a. Beklagelse

Ved at påtage sig skylden for en forseelse og erkende dette med en Beklagelse udviser A respekt for M's selvbillede samtidig med, at han truer sit eget. Når A, foruden selve Beklagelsen, anfører formildende omstændigheder til sit forsvar i form af retfærdiggørelser, nedtones SH's illokutionære styrke og det positivt ekspressive betydningsindhold, hvorved truslen mod A's eget selvbillede reduceres.

- Perdona el retraso, **pero he tenido una comida de trabajo.**
- Perdona, **me retrasé en la escuela.**
- Lo siento, **pero hoy no es mi día.**
- Perdona ... Lo siento ... **Pero no debiste decir eso.**
- **Acabo de tomar una ducha.** Perdona que te reciba así.

b. Afvisning

En Afvisning udgør en trussel mod M's selvbillede, som reduceres ved at nedtone SH's illokutionære styrke og det negativt ekspressive betydningsindhold.

- Hoy no, no tengo ganas.
- No, es que me pilla muy mal porque tengo que estudiar.
- No, gracias. No bebo alcohol.
- No te molestes, conozco el camino.
- No, déjalo ... No importa ahora ... Ya le llamaré yo luego.

c. Anmodning, Forslag (M), Forslag (A/M)

I direktive SH-typer forsøger A med ledsagende begrundelser at foregribe eventuelle modspørgsmål eller en negativ respons fra M's side.

Anmodning:

- ¿Puedes dejarme algo de dinero? **Debí dejarlo en casa.**
- ¿Podría tomar un poco de agua? **Tengo la boca reseca.**
- Date prisa. **Vamos a cenar.**
- Baja la música, Ani, **me parece que llama la abuela.**
- Y por favor, no le compres nada de comer, **que luego no cena.**

* Bemærk, at A kan vælge kun at realisere en støttehandling i stedet for hovedhandlingen i sekvensens kernesegment. Om denne form for indirekte SH-realisation, se Ambjørn 1991.
Om optionende Begrundelser, se afsnit 6.3.

Forslag (M):

- **No has dormido nada.** Debes acostarte.
- **¡Estás muy cansada!** ¡Tienes que descansar!
- **Al fin y al cabo eres una especie de psiquiatra ...** Deberías recibirle.
- No dudes; lo que tienes que hacer es callar el pico, no hacer comentarios en la oficina. **La gente es muy mala y no sabe cómo dices las cosas.**

Forslag (A/M):

- Si no te importa, hablaremos mañana. **Ahora estoy muy cansado.**
- Debemos tener cuidado. **Es un asunto ilegal.**
- Preferiría que no hablásemos de él ... **No me gusta.**
- Vamos a beber algo, **estoy seco.**

5.2 Afvæbning

a. Afvisning

Med støttehandlinger i form af taksigelser, undskyldninger og andre former for afvæbnende bemærkninger efterfulgt af begrundelser ('gracias, pero', 'lo siento, pero', 'no lo tomes a mal, pero', o.lign.) forsøger A at foregribe den potentielle krænkelse, der ligger i at afvise udførelsen af en handling, fremsat af dialogpartneren i en forudgående replik.

- **Me encantaría, muchas gracias**. Pero hemos quedado con unos amigos.
- **Lo siento,** pero no puedo.

b. Tilbud

I tilfælde, hvor A forudser en negativ respons fra M på et Tilbud, kan han afvæbne denne og dermed samtidig beskytte sit eget selvbillede. Nedtoningen af SH's illokutionære styrke medfører en forklejnelse af Tilbudet fra A's side.

- Es que ... **Te parecerá una locura** ... Pero, ¿por qué no os venís a vivir conmigo al chalet?
- **No sé si te apetecerá venir conmigo,** pero tengo entradas para la ópera.

c. Anmodning

Med undskyldninger og andre former for afvæbnende bemærkninger forsøger A at minimere det for M ufordelagtige betydningsindhold i Anmodningen og dermed undgå en negativ reaktion fra M's side.

- **Perdona,** ¿tienes un cigarrillo?
- **Comprendo que lo hayas tomado más en serio que yo, porque tienes menos costumbre,** pero no exageres.
- Por eso quería preguntarte ... **y no sé si dirás que insisto demasiado ...** Que cuándo puedo hablar con tus padres ...

5.3 Overtalelse

a. Tilbud, Anmodning, Forslag (M), Forslag (A/M)

Ved at nedtone det direktive element i SH med tilbud, løfter, kompenserende forslag samt andre former for positivt appellerende bemærkninger som supplement til indholdet i hovedhandlingen søger A at overtale M til at fremkomme med en positiv respons.

Hvad angår kommissive direktiver, er det kun de M-centrerede Tilbud, der modificeres eksternt på denne vis, fordi de indeholder det mest eksplicit direktive element.

Tilbud:

- ¿Por qué no te sientas aquí? **Yo puedo estudiar en cualquier sitio.**
- **¡La noche es joven!** Pasa.
- Prueba este vino, **que es exquisito.**
- ¿No quiere una copa? **Un coñac le sentará bien.**

Anmodning:

- Abre, **te traigo un regalo.**
- Dame una oportunidad, la última. **Desde mañana mismo buscaré trabajo.**
- Vamos, Sara, tienes que irte con tu padre. **Otro día vendrás.**
- Me gustaría que te vinieras conmigo ... **Tú y yo somos iguales ... Nos lo hemos pasado muy bien.**

Forslag (M):

- Cálmate. **Yo me encargo de eso.**
- ¡Vamos! **Te acostaré.** No debes hablar más.
- Anda, tranquilízate. **Desde mañana voy a ser buena.**

Forslag (A/M):

- Podíamos intentarlo de nuevo. **Cambiaré, te lo juro. Pongo a Dios por testigo.**
- Hala, vamos a dormir. **Mañana tenemos todo el día para hablar.**
- ¿Quieres que hagamos un viaje? **Hay unos cruceros muy bonitos y se pagan a plazos. Conviene tomar aire fresco.**
- ¿Nos vamos a comer juntos? **Te invito.**

5.4 Forberedelse

a. Anmodning

Med nedenstående former for støttehandlinger placeret før hovedhandlingen, forbereder A sin dialogpartner på en efterfølgende Anmodning om verbal eller non-verbal ydelse, dog uden at eksplicitere indholdet af denne.

- **Me gustaría que me dijeras una cosa ...** Tú te acuerdas mucho de tu madre, ¿verdad?
- **Yo quisiera hablar contigo.** Desde que he venido aquí, apenas hemos cambiado dos palabras. ¿Por qué no quieres que seamos como antes?
- **Primero, dime una cosa:** ¿Tú crees en Dios?
- **Hazme un favor.** Voy a bajar un momento a la carbonería. Si viene tu madre, me das una voz por la ventana.
- **Me podías hacer un favor.** Es que acabo de dar con la clave de tu personaje. ¿Por qué no pasas a máquina esto?

6. EKSTERNE MODIFIKATORER (OPTONENDE)

6.1 Erkendelse af forseelse

a. Beklagelse

Ved eksplicit at erkende en forseelse sammen med selve Beklagelsen optoner A SH's illokutionære styrke, hvorved truslen mod hans eget selvbillede øges.

- Perdona, perdona, hija, **no he debido decirlo.**
- Lo siento, **tenía que haberme callado.**
- La culpa fue mía. **Era el encargado de vigilarlos, pero me descuidé unos minutos.**

6.2 Opmuntring

a. Accept

Med supplerende opmuntrende og beroligende bemærkninger til en Accept af Beklagelse (= Tilgivelse) optones det positivt ekspressive betydningsindhold i SH, hvorved M forsikres om, at A har forståelse for situationen og har tilgivet forseelsen.

- No te preocupes, **pasa en las mejores familias.**
- No, **si ya lo comprendo.**
- No, **si has hecho muy bien. Tarde o temprano tenía que enterarme.**
- No te preocupes. **Por lo menos te has desahogado ... Será más fácil hablar así.**

b. Forslag (M)

A kan i forbindelse med Forslag (M) søge at bringe M ud af en negativ sindstilstand ved at supplere hovedhandlingen med opmuntrende og trøstende bemærkninger. Derved optones det for M positive betydningsindhold i denne SH-type.

- Bueno, hombre, no te preocupes. **No será tan grave la cosa.**
- No te apures. **Verás cómo todo se arregla.**
- ¡Animo, hombre! **Ya verá cómo sale.**
- ¡Vamos! ¡Cálmate, mujer! **Pero si no ha pasado nada.**
- Tranquilo ... Tranquilo ... **Yo estoy contigo ... En seguida te pondrás bien.**

6.3 Begrundelse*

a. Afvisning

Med optonende begrundelser fremstår Afvisningen som indiskutabel. Herved intensiveres SH's ekspressivt negative betydningsindhold, og truslen mod M's selvbillede øges.

- Imposible, **ya sabes lo que pienso de eso.**
- No pienso dar el nombre de nadie. **No tengo por qué mezclar la intimidad de nadie con tus manías seniles.**
- No pienso ir a cenar contigo. **¡No me da la gana!**

b. Bebrejdelse

Det ekspressivt negative betydningsindhold i Bebrejdelsen underbygges.

- ¡Eres ruin y mezquino! **¡Le estamos tendiendo una trampa asquerosa!**
- ¡Es absurdo que te preocupes tanto! ¡Más que absurdo es ridículo! **¡Tú eres el marido al fin y al cabo y ella te engañó!**

c. Anmodning

Anvendes kun i ekspressive direktiver med henblik på at fremhæve det negativt ekspressive betydningsindhold.

- ¡Abre esa maldita puerta! **¡Quiero salir ahora mismo! ¡Tengo que marcharme!**
- ¡No grites! **¡Que están los niños durmiendo!**
- ¿Pero es que no entiendes nada? ¡Deja de tricotear! **¡No lo soporto!**
- ¿Quieres dejar de dar gritos? **Se van a enterar todos los vecinos.**

* Bemærk, at A kan vælge kun at realisere støttehandlingen i stedet for hovedhandlingen i kernesegmentet. Om denne form for indirekte SH-realisation, se Ambjørn 1991.

6.4 Eksplicitering af omkostninger for A eller A/M

a. Bebrejdelse, Anmodning

Som supplement til hovedhandlingen i bebrejdende og ekspressivt direktive sekvenser fremfører A de omkostninger og negative konsekvenser, M's forseelse og adfærd har medført, medfører eller vil medføre for A selv eller begge de implicerede dialogpartnere.

Bebrejdelse:

- Me aburres, ¿lo oyes bien? **Mis cinco años contigo han sido un larguísimo bostezo.**
- ¿Crees que callando, me estás haciendo un favor? **Tengo los nervios deshechos. No duermo, no como y apenas si puedo concentrarme en el trabajo.**
- ¡Vaya horas de levantarte! **Ahora tendré que hacer tu habitación y ocuparme de la comida a la vez.**

Anmodning:

- Suéltame, **que me estás haciendo daño.**
- ¡Te digo que apagues ese fuego! **¡Vamos a arder!**

6.5 Eksplicitering af omkostninger for M

a. Anmodning

Med henblik på at presse M til at udføre en handling truer A sin dialogpartner ved at fremlægge de konsekvenser, undladelse af udførelse af den pågældende handling vil få for M.

- ¡Que te estés quieto, **o te doy una bofetada!**
- ¡Maldita sea! ¡Si no te estás quieta, **te voy a romper el brazo!**
- Vete, Luisito, vete ... **¡Que grito!**
- Vete de aquí ahora mismo, **si no quieres que te cruce la cara.**

b. Forslag (M)

Som ovenfor fremfører A de for M negative konsekvenser af ikke at udføre den handling, A foreslår. Med sådanne argumenter optones det direktive element i denne SH-type.

- Cállate, **que te vas a poner peor.**
- Vamos, no llores más, **se te hincharán los ojos.**
- Deja de beber. **Vas a emborracharte.**
- Deberías dormir. **Mañana vas a estar agotada.**

750

6.6 Positive bemærkninger rettet til M

a. Anerkendelse, Taksigelse

Gennem anvendelse af optonende støttehandlinger i form af positive bemærkninger rettet mod M intensiveres de iboende positive betydningselementer i Anerkendelse og Taksigelser.

Anerkendelse:

- Ha sido una cena magnífica. **Todo ha resultado perfecto.**
- Esto estaba delicioso. **No sabía que fueras tan buena cocinera.**

Taksigelse:

- Gracias, **muy amable.**
- **Eres un sol,** Ani. Muchas gracias.

751

6.7 Negative bemærkninger rettet til M

a. Bebrejdelse, Anmodning

Som udtryk for A's emotionelle tilstand fremhæves det negativt ekspressive betydningsindhold i Bebrejdelser og Anmodninger (ekspressive direktiver) gennem ledsagende bebrejdelser og irettesættelser rettet mod M.

Bebrejdelse:

- Eres un tonto. **Irte a fijar en ésa ... Dónde tendrás los ojos ...**
- ¡Qué burro eres! **¡No comprendes nada!**
- ¿Pero cómo puedes pedirme semejante atrocidad? **¡Es inmoral! ¡Es canallesco!**

Anmodning:

- He dicho que te calles. **Estás histérica y no sabes lo que dices.**
- Déjame ... **Eres un cobarde y un canalla.**
- Déjeme inmediatamente. **¿Cómo se atreve?** Por favor, le ruego que me suelte.
- ¡Quieres traerme las sales de una vez! **¡Hace media hora que te las pedí!**

6.8 Tilskyndelse

a. Anmodning

Det direktive element i Anmodninger kan fremhæves ved, at A gennem en støttehandling placeret i SH-sekvensens finale segment endnu engang opfordrer eller tilskynder M til at udføre den i kernesegmentet anførte handling i en nær eller fjernere fremtid.

- Cuando vuelva le dices que las flores las has encargado tú por teléfono, ¿eh? **¡No se te vaya a olvidar!**
- Abre tu reglao, venga. **¿A qué esperas?**

753

6.9 Tematisk foregribelse

a. Bebrejdelse, Anmodning

Med eksterne modifikatorer i interrogativ form placeret i SH-sekvensens initiale segment foregriber A tematisk den efterfølgende hovedhandling, som støttehandlingen derfor har indholdsmæssige aspekter fælles med. I bebrejdende og ekspressivt direktive sekvenser understreger denne modifikationsform det negativt ekspressive betydningsindhold i SH'erne.

Bebrejdelse:

- **¿Qué hace ese cacharro encendido?** ¿Es que miras la televisión sin programas?
- **¿Y tú que? ¿Te has mirado al espejo?** Tienes una bolsa de medio kilo debajo de cada ojo.
- **¿Por qué no me has llamado?** No debías haberte levantado de la cama.

Anmodning:

- **Pero, ¿qué pasa? ¿Qué jaleo es éste?** ¡Baja esa radio!
- **¿Qué haces ahí parado?** ¡Vete ya de una vez!
- **¿A dónde vas?** ¡Ven aquí ahora mismo!

6.10 Negativt ladet appel

a Bebrejdelse, Anmodning

I Bebrejdelser og Anmodninger understreges det negativt ekspressive betydningsindhold gennem en negativt ladet appel med reference til indholdet i hovedhandlingen. Disse modifikatorer placeres altid i sekvensens finale segment.

Bebrejdelse:

- ¿Has visto cómo has dejado la casa? **¿Tú crees que así se puede vivir?**
- ¡Estas loco! **¿Cómo se te ha ocurrido?**

Anmodning:

- ¡Quita las manos de ahí, bruto! **¿No ves que me estás haciendo daño?**
- No seas tonto, hombre. **¿No sabes aguantar una broma?**
- Déjame en paz. **¿No ves que estoy leyendo?**
- Vamos, Javier, terminatelo ya. **¿No ves que nos tienes a todos pendientes de ti?**
- ¡No quiero ir a Cuenca! **¿Cómo quieres que te lo diga?**

7. AFSLUTTENDE BEMÆRKNINGER

Pragmatisk kompetens, forstået som en komponent i den overordnede kommunikative kompetens, kan opdeles i en **pragmatisk deklarativ viden** og en **pragmatisk procesviden***.

I den pragmatisk deklarative viden indgår viden om sprogets brugsregler, hvilket omfatter:

a. viden om sproghandlingers illokutionære aspekt, herunder viden om sproghandlingsklasser og -typer og viden om sproghandlingers pragmalingvistiske realisationsmønster (basisrealisationer, intern og ekstern modifikation).
b. viden om sproghandlingers interaktionelle aspekt, herunder viden om dialogfaser, sekvenser, ytringspar, udvekslinger og interaktionelle træk.
c. viden om socio- og psykopragmatiske faktorers indflydelse på en given sproghandlings realisationsmønster.

Ved den pragmatiske procesviden forstås, som det fremgår af nedenstående citat, evnen til at udvælge og kombinere relevante elementer fra den deklarative viden i produktions- og receptionsprocessen.

Den pragmatiske kompetens er vigtig i en interkulturel sammenhæng, fordi den kan medvirke til formindskelse af de problemer, der kan opstå, når mennesker med forskellig kulturel baggrund og dermed ofte forskellige sproglige adfærdsnormer skal kommunikere med hinanden. Dernæst er den pragmatiske kompetens et redskab, sprogstuderende kan gøre brug af med henblik på at kunne udtrykke sig i overensstemmelse med deres personlighed og adfærdsmæssige stil.

Det er imidlertid fortsat inden for det spanskprogede område forbundet med ret store vanskeligheder at undervise eksplicit og systematisk i pragmatiske sprogbrugsregler. Dette hænger sammen med, at det er relativt småt med spanskprogede empiriske undersøgelsesresultater, som selvsagt bør danne grundlaget for udarbejdelsen af sådanne didaktiske materialer. Formodentlig af samme årsag har de pragmatiske og diskursive

---

* Færch/Kaspers (1983:215) definition på deklarativ og procesviden generelt:

> "declarative knowledge: 'taxonomic', 'static', comprises, for instance, an individual's knowledge of the rules and elements of one or more language(s), not related to specific communicative goals or to language use in real time; (-)."
>
> "procedural knowledge: process-oriented, 'dynamic', selects and combines parts of declarative knowledge for the purpose of reaching specific communicative goals, observing constraints imposed by language processing in real time (sequencing, processing capacity of speaker/hearer)."

aspekter af den kommunikative kompetens heller ikke særlig høj prioritet i efteruddannelseskurser i fremmedsprogspædagogik for spansklærere.

For spanskundervisningens vedkommende, på alle niveauer, indskrænker oparbejdelsen af den pragmatiske kompetens sig til indføring i sproglige rutiner, bundet til standardiserede kommunikative situationer. Set i et fremtidigt perspektiv er det min opfattelse, at man må nå videre end til sproglige generaliseringer og tilstræbe oparbejdelse af en mere varieret interaktionsstil hos den enkelte sprogstuderende. Med undtagelse af de studerende, der gennem et ophold af længere varighed i et spansktalende land har fået et undervisningseksternt input, der kan have bragt dem videre i en sproglig udvikling, er det en kendsgerning, at alt for mange spanskstuderende ikke når stort videre end til beherskelse af det noget identitetsløse standardsprog.

Således ligger der her en stor didaktisk-metodisk udfordring og venter på at blive taget op. Et første tiltag i retning af oparbejdelsen af den pragmatiske kompetens er gjort i Ambjørn/Jensen (1987) - et system, der henvender sig til propædeutikstuderende på de højere læreanstalter. Her introduceres visse grundlæggende sproghandlingsrealisationer eksplicit, men jeg må desværre erkende, at arbejdet med disse pragmatiske faktorer i propædeutikundervisningen står helt isoleret fra det øvrige spanskstudium, hvor den videre oparbejdelse af den pragmatiske kompetens er umuliggjort pga. pragmatikkens nuværende status inden for spansksproget forskning og undervisning.

Foruden at yde et bidrag til forskningen på området har det, set i lyset af ovenstående betragtninger, været min hensigt med foreliggende artikel at skabe et første grundlag for kommende pragmadidaktiske tiltag i spanskundervisningen i Danmark.

8. DANSK-ENGELSK TERMINOLOGI

deklarativ viden	*declarative knowledge*
dialogbidrag (verbalt/non-verbalt)	*turn*
interaktionelt træk	*move*
procesviden	*procedural knowledge*
replikskifte	*turntaking*
selvbillede	*face*
selvbillede, intrapersonelt	*negative face*
selvbillede, interpersonelt	*positive face*
sproghandling	*speech act*
sproghandlingsekstern modifikator	*supportive move*
sproghandlingsekstern modifikator (nedtonende)	*mitigating supportive move*
sproghandlingsekstern modifikator (optonende)	*aggravating supportive move*
sproghandlingsintern modifikator	*modality marker*
sproghandlingsintern modifikator (nedtonende)	*downgrader*
sproghandlingsintern modifikator (optonende)	*upgrader*
støttehandling	*supportive move*
udveksling	*exchange*

9. BIBLIOGRAFI

Ambjørn, Lone (1987), "Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger. - En pragmatisk diskursanalysemodel".
Odense Universitet, Pluridicta 5.

Ambjørn, Lone (1988), Konversationelle strategier i ekspressive, kommissive og direktive sproghandlinger på spansk. - En pragmatisk diskursanalyse.
Spansk Institut, Handelshøjskolen i Århus. (Upubliceret, 284 pp).

Ambjørn, Lone (1990), "Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs".
Odense Universitet, Pluridicta 18.

Ambjørn, Lone (1991), "Indirekthed som sproghandlingsintern modifikation".
Odense Universitet, Pluridicta 21.

Ambjørn Lone/Jensen, Kjær (1987), ¡Animo! (Grundbog og øvebog)
København: Akademisk Forlag.

Arndt, Horst/Janney, Richard Wagner, Intergrammar. - Toward an integrative model of verbal, prosodic and kinesic choices in speech.
Berlin: Mouton de Gruyter.

Beinhauer, Werner (1968), El español coloquial.
Madrid: Editorial Gredos.

Blum-Kulka, Shoshana/Olshtain, Elite (1984), "Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns".
Applied Linguistics, 5/3, 196-213.

Blum-Kulka, Shoshana/House, Juliane/Kasper, Gabriele (1989), Cross-cultural pragmatics: Requests and Apologies.
Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Brown, Penelope/Levinson, Stephen C. (1987), Politeness. Some universals in language use.
Cambridge: University Press.

Edmondson, Willis (1981), Spoken discourse. - A model for analysis.
London: Longman.

Edmondson, Willis/House, Juliane (1981), Let's talk and talk about it.
München: Urban und Schwarzenberg.

Fant, Lars (1989), "Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communication behaviour in negotiation settings".
Hermes, 3, 247-265.

Fraser, Bruce (1990), "Perspectives on politeness".
Journal of Pragmatics, 14, 219-236.

Færch, Claus/Kasper, Gabriele (1983), "Pragmatic knowledge: Rules and procedures".
Applied Linguistics, 5/3, 214-225.

Færch, Claus/Kasper, Gabriele (1989), "Internal and external modification in interlanguage request realization".
I Blum-Kulka et al., 221-247.

Gelabert/Herrera/Martinell/Martinell (1990), Niveles umbral, intermedio y avanzado. - Repertorio de funciones comunicativas del español.
Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Giles, Howard/Powesland, Peter F. (1975), Speech style and social evaluation.
London: Academic Press.

Giles, Howard/Robinson, Peter (1990), The handbook of language and social psychology.
Chichester: John Wiley.

Goffman, Erving (1967), Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour.
New York: Anchor Books.

Hancher, Michael (1979), "The classification of cooperative illocutionary acts".
Language in Society, 8/1, 1-14.

Haverkate, Henk (1984), Speech acts, speakers and hearers. - Reference and referential strategies in Spanish.
Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Haverkate, Henk (1988), "Toward a typology of politeness strategies in communicative interaction".
Multilingua, 7/4, 385-409.

Held, Gudrun (1988), "On the role of maximization in verbal politeness".
Multilingua, 8-2/3, 167-206.

Holmes, Janet (1984), "Modifying illocutionary force".
Journal of Pragmatics, 8/3, 345-365.

House, Juliane (1982), "Conversational strategies in German and English dialogues".
I Nickel/Nehls (eds), Error analysis, contrastive linguistics and second language learning, 135-150.
Heidelberg: Julius Gross Verlag.

House, Juliane/Kasper, Gabriele (1981), "Politeness markers in English and German.
I F. Coulmas (ed), Conversational routine, 157-185.
The Hague: Mouton Publishers.

Kasper, Gabriele (1990), "Linguistics politeness. Current research issues".
Journal of Pragmatics, 14, 193-218.

Nøjgaard, Morten (1975), Litteraturens univers.
Odense: Odense Universitetsforlag.

Searle, John (1976), "A classification of illucutionary acts".
Language in Society, 5, 1-23.

Sørensen, Torben Berg; Talehandlinger. (Interview og samtaleanalyse 3).
Århus: Forlaget Gestus.

Tauste, Ana María Vigara (1980), Aspectos del español hablado.
Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Thomas, Jenny (1986), "Complex illocutionary acts and the analysis of discourse". Lancaster Papers in Linguistics, 11, Department of Linguistics and Modern English Language, University of Lancaster.

Tracy, Karen (1990), "The many faces of facework". I Giles/Robinson, 209-226.

Anvendte brugstekster

- Jaime de Armiñán: Al servicio de la mujer española (1978)
- Ana Diosdado: Olvida los tambores (1970)
- Ana Diosdado: Los ochenta son nuestros (1988)
- Fernando Fernán Gómez: Las bicicletas son para el verano (1977)
- Oscar Ladoire/Fernando Trueba: Opera prima (1978)
- Eduardo Ladrón de Guevara: Cosa de dos (1986)
- Eduardo Ladrón de Guevara: Y al otro lado ... utopía (1989)
- Sebastián Junyent: Señora de ... (1986)
- Sebastián Junyent: Gracias, abuela (1990)
- Santiago Moncoda: Violines y trompetas (1977)
- Santiago Moncoda: Salvad a los delfines (1979)
- Santiago Moncoda: Dos al derecho, dos al revés (1981)
- Carlos Muñiz: El grillo (1957)
- Carlos Muñiz: El precio de los sueños (1958)
- Alfonso Paso: Los pobrecitos (1957)
- Paloma Pedrero: Invierno de luna alegre (1987)
- José Luis Alonso de Santos: Bajarse al moro (1985)
- Carlos Saura: Cría cuervos (1975)
- F. Méndez-Leite Serrano: La mujer en la luna (1984)
- Manuel Summers: Me hace falta un bigote (1985)
- Emilio Martínez-Lázaro Torre: Lulú (1984)
- Alfonso Ungría: El deseo de ser piel roja (1984)

APPENDIKS

SPROGHANDLINGERNES BASISREALISATIONER

Ekspressiver — udtrykker A's psykiske tilstand eller følelser over for det sagsforhold, der angives i propositionen

Beklagelse 2
Accept 3
Afvisning 5
Bebrejdelse 6
Anerkendelse 7
Deltagelse 8
Taksigelse 9
Ønske (rettet mod M) 10

Kommissiv: — udtrykker, at A forpligter sig til at udføre en handling

Løfte 11

Kommissiv direktiv: — udtrykker, at A forpligter sig til at udføre en handling og samtidig forsøger at styre M's adfærd

Tilbud 12

Direktiver: — udtrykker A's forsøg på at få M til at udføre en handling

Anmodning 13
Forslag (rettet mod M) 14
Forslag (rettet mod A og M) 15

Hvad angår beskrivelserne af de enkelte sproghandlingstypers illokutionære pointe (handlingens iboende formål), har jeg ladet mig inspirere af Edmondson/House (1981), men tilpasset beskrivelserne i overensstemmelse med egne iagttagelser i forbindelse med dataanalysen. Det skal bemærkes, at Edmondson og House, der har omfortolket Searle's sproghandlingsteori, så den kan anvendes til analyser af talt, interaktiv diskurs, opererer med to handlingsaspekter: et illokutionært og et interaktionelt, der realiseres simultant, og på hver sit plan medvirker til at sikre diskurskohærensen. Det interaktionelle aspekt lades, som tidligere nævnt, ude af betragtning her.

Beklagelse

Illokutionær pointe	A erkender sin skyld/påtager sig ansvaret for/indrømmer at være involveret i et sagsforhold, enten med et foregribende sigte, dvs. inden dialogpartneren når at fremsætte en Bebrejdelse, eller på baggrund af en forudgående Bebrejdelse.
Personcentrering	A (f.eks. 'lo siento') M (f.eks. 'perdona')

Basisrealisationer:

- Disculpe. — **imperativer**
- Discúlpeme.
- Perdon/a/e/en.
- Perdóname.
- Perdona si molesto.

- Ha sido sin darme cuenta. — **deklarativer**
- Ha sido sin querer.
- La culpa es mía.
- Lo siento.
- Siento lo ocurrido.

- ¿Me perdonas? — **interrogativer**

- Perdón. — **sætningsemner**

Accept

Illokutionær pointe

A giver udtryk for sin positive holdning til:
a. gennemførelsen af en handling (Tilbud, Anmodning, Forslag), fremsat af dialogpartneren i en forudgående ytring.
b. en Beklagelse, fremsat af dialogpartneren i en forudgående ytring (Accept = Tilgivelse)
c. dialogpartnerens Afvisning af gennemførelsen af en handling fremsat af A selv (= Accept af Afvisning).

Personcentrering

A (f.eks. 'vale, eso haré')
M (f.eks. 'como quieras')
A og M (f.eks. 'sí, vámonos')

Basisrealisationer:

imperativer

- Déjalo.
- Descuida.
- No se/te preocupe/s/.

deklarativer

- Como quieras.
- Como usted diga.
- Donde quieras.
- Está bien.
- Estás perdonado.
- ¡Faltaría más!
- Lo haré.
- Lo que quieras.
- Me encantaría.
- No importa.
- No tiene importancia.
- Si eres tan amable.
- Si quieres.
- Vale.

sætningsemner

- Bueno.
- Claro.
- Claro que sí.
- De acuerdo.
- Encantado.
- Muy bien.
- ¿Por qué no?
- Sí.
- Sí, gracias.
- Sí, por favor.

(fortsættes)

Accept (fortsat)

kombinationer

- Bueno, sube.
- De acuerdo, voy en seguida.
- Está bien, vámonos.
- Sí, dígame.
- Sí, se lo agradezco.
- Vale, eso haré.

Afvisning

Illokutionær pointe A giver udtryk for sin negative holdning til udførelsen af en handling (Tilbud, Anmodning, Forslag), fremsat af dialogpartneren i en forudgående ytring.

Personcentrering
A (f.eks. 'no te dejo')
M (f.eks. 'no puedes hacerlo')
A og M (f.eks. 'no, no podemos')

Basisrealisationer:

imperativer
- Déjalo.
- Ni lo sueñes.
- No te molestes.

deklarativer
- No lo haré.
- ¡No pienso tomar nada!
- No puede ser.
- ¡No traigo vino!

sætningsemner
- De eso nada.
- De ninguna manera.
- Imposible.
- Ni hablar.
- No.
- No, gracias.
- No, por favor.
- ¡Nunca!

kombinationer
- Imposible, no puedo hacerlo.
- No, déjalo.
- No, no cuentes conmigo.
- No, no te lo permito.

Bebrejdelse

Illokutionær pointe	A bebrejder M a. at have udført en given handling b. at have undladt at udføre en given handling c. at være årsag til en given tilstand A's negative holdning kan endvidere være rettet direkte mod M
Personcentrering	M

Basisrealisationer:

- ¡Eres un animal! **deklarativer**
- ¡Estás loco!
- Me decepcionas.
- No debías haberte levantado de la cama.
- Podías haberme llamado.
- Te has dejado encendida la luz del comedor.
- ¡Ya me estás hartando!
- Te estás pasando.

- ¿Dónde cree usted que está? **interrogativer**
- ¿Quién te crees que eres?
- ¿Te has vuelto loca?

- ¡Egoísta! **sætningsemner**
- ¡Elisa!
- ¡Mujer!
- ¡Haberlo dicho!
- ¡Qué carácter!

Bemærk, at Bebrejdelser, foruden det ekspressive element, implicit kan rumme et direktivt element. F.eks.:

- ¿Por qué casi nunca me llamas por teléfono?
  a. Bebrejdelse (ekspressiv)
  b. Anmodning om, at dette forhold ændres (direktiv)

- ¿Por qué no llamas a la puerta antes de entrar?
  a. Bebrejdelse (ekspressiv)
  b. Anmodning om, at forseelsen ikke gentager sig (direktiv)

Anerkendelse

Illokutionær pointe

A fremkommer med et positiv tilkendegivelse over for:
a. en handling udført af M
b. en tilstand, M er ansvarlig for
c. et produkt, M har fremstillet
d. en genstand, M ejer
e. personlige egenskaber hos M

Personcentrering

M

Basisrealisationer:

- Eres maravilloso. **deklarativer**
- Estás formidable.
- Eres un cocinero cojonudo.
- Haces bien.

- ¡Bien hecho! **sætningsemner**
- ¡Eso es!
- Perfecto.

Deltagelse

Illokutionær pointe Med en Deltagelse er det A's hensigt at lade M vide, at han tager del i de følelser, han ved eller forudsætter, at M nærer i forbindelse med en hændelse eller tilstand, der berører M på negativ vis.
I ritualiseret form svarer denne SH-type til en Kondolance.

Personcentrering M -

Basisrealisationer: **deklarativer**

- Estoy desolado.
- Le acompaño en el sentimiento.
- Le expreso mi condolencia.
- Lo siento.

Taksigelse

Illokutionær pointe	A udtrykker taknemmelighed over M's opfordrede eller uopfordrede udførelse af en handling, som er til gunst for A.
Personcentrering	A

Basisrealisationer:

- Le agradezco que haya venido. **deklarativer**
- Le estoy agradecido.
- Te lo agradezco.

- Gracias. **sætningsemner**
- Gracias por todo.

Ønske (rettet mod M)

Illokutionær pointe A retter gode ønsker mod M, det være sig generelt, ved særlige lejligheder eller i forbindelse med givne handlinger eller aktiviteter, M skal udføre eller deltage i.

Personcentrering A

Basisrealisationer:

- Ojalá tengas suerte. — **imperativer**
- ¡Que aproveche!
- Que duermas bien.
- Que se arreglen tus cosas.
- Que te diviertas.
- Que te mejores.
- Que todo te vaya bien.

- Te deseo lo mejor. — **deklarativer**
- Te felicito.

- Buen viaje. — **sætningsemner**
- ¡Buena suerte!
- Enhorabuena.
- Felicidades.
- Feliz Navidad.
- Próspero Año Nuevo.

Løfte

Illokutionær pointe

a. A forpligter sig til at udføre en futurisk handling, som A ved, at M ønsker realiseret.
b. A bekræfter en futurisk, og evt. gentagen, udførelse af en tidligere aftalt forpligtelse, som M forventer udført.

Personcentrering. A

Basisrealisationer:

deklarativer

- En cuanto me paguen, te los devuelvo.
- Le convenceré.
- Luego te la presentaré.
- Mañana le telefonearé.
- Mañana lo ordeno todo.
- Te doy mi palabra.
- Te lo prometo.
- Mañana vendré a la misma hora.

sætningsemner

- ¡Palabra!
- ¡Prometido!

Tilbud

Illokutionær pointe

a. A forpligter sig til at udføre den i propositionen angivne handling uden på forhånd at vide, om M ønsker den pågældende handling udført.
b. M får af A tilbudt at udføre den i propositionen angivne handling.
c. A tilbyder M et socialt gode samtidig med, at han til gengæld forventer at modtage et socialt gode i form af M's selskab (Tilbud = Invitation).

Personcentrering

A (f.eks. '¿te preparo algo?')
M (f.eks. 'pasa')

Basisrealisationer:

imperativer

- Considérate en tu casa.
- Pasa.
- Quítate el abrigo.
- Siéntate.
- Ten.
- Toma.

deklarativer

- Estoy a su disposición.
- Te acompañaré hasta la catedral.
- Te ayudo yo.
- Te he traído un perfume.
- Volveré a ver cómo sigues.
- Voy yo.

interrogativer

- ¿Fumas?
- ¿Te ayudo?
- ¿Te preparo algo?
- ¿Te quitas el abrigo?
- ¿Te vienes al cine?

sætningsemner

- ¿Café?
- ¿Una aceituna?

Anmodning

Illokutionær pointe
a. At få M til at udføre/undlade at udføre en given handling.
b. At få M til at give A tilladelse til at udføre en given handling.

Personcentrering
A (f.eks. '¿puedo llamar?')
M (f.eks. 'cierra la puerta')

Basisrealisationer:

imperativer
- Cállate.
- Dame un cigarrillo.
- No digas tonterías.
- No empieces.
- No me vuelvas a contestar así.

deklarativer
- ¡Tú te callas!
- ¡Usted se queda!

interrogativer
- ¿Bailas?
- ¿Da su permiso?
- ¿Me das un cigarrillo?
- ¿Me preparas un café?
- ¿Te vas a estar quieto?

sætningsemner
- A cenar ahora mismo y enseguida a la cama.
- A ver.
- Con permiso.
- ¡Fuera!
- ¿Perdón?
- ¡Por favor!
- ¡María!
- Tú, a trabajar.

Bemærk, at Anmodninger, foruden det direktive element, implicit kan rumme et ekspressivt element. F.eks.:

- No grites.
  a. Anmodning (direktiv)
  b. Misbilligelse af dialogpartnerens verbale adfærd (ekspressiv)

- No digas tonterías.
  a. Anmodning (direktiv)
  b. Misbilligelse af indholdet i dialogpartnerens ytring (ekspressiv)

Forslag (rettet mod M)

Illokutionær pointe	At få M til i egen interesse at udføre/undlade at udføre en given handling
Personcentrering	M

Basisrealisationer:

imperativer

- Cuídate.
- Insiste en el aumento de sueldo.
- Piensa en otra cosa.
- No se/te preocupe/s/.
- No vayas.
- Ten cuidado.

deklarativer

- Pues te tomas una pastilla.
- Pues la alquilas (la bicicleta).

sætningsemner

- ¡Animo!
- ¡Cuidado!
- ¡Ojo!

Denne SH-type dækker betydningsnuancerne forslag, opfordringer, råd, opmuntringer og advarsler. Uanset, hvilken af disse nuancer der i en given situation er tale om, er udførelse af handlingen altid i M's interesse, og det er på dette punkt, at Forslag (M) adskiller sig fra Anmodninger. Undertiden er grænserne flydende og kan kun stadfæstes gennem fortolkning af hele den diskurssekvens, den pågældende SH indgår i.

Forslag (rettet mod A/M)

Illokutionær pointe	At få M til at udføre/undlade at udføre en given handling og samtidig forpligte A til at tage aktivt del i eller samarbejde omkring udførelsen af denne handling.
Personcentrering.	A og M

Basisrealisationer:

- Esperemos a conocerle. **imperativer**
- No hablemos más del asunto.
- No perdamos tiempo.
- Vámonos.

- Mañana continuaremos. **deklarativer**
- Nos jugamos los cafés.
- Otro día quedamos.
- Vamos a bailar.
- Vamos a mi casa.

- ¿Bailamos? **interrogativer**
- ¿Bajamos hasta la esquina?
- ¿Nos sentamos?
- ¿Nos vamos a dar una vuelta?
- ¿Vamos?
- ¿Vamos a cenar?

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

PLURIDICTA 23

Odense 1992

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

PLURIDICTA
24

Knud Anker Jensen
Ib Ulbæk

Indlæring af verber i neurale netværk

779

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15: Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16: Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17: Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18: Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19: David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20: Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

PLURIDICTA 21: Lone Ambjørn: Indirekthed som sproghandlings-intern modifikation.

PLURIDICTA 22: Margrethe Mondahl, Knud Anker Jensen: Leksikalske søgestrategier i oversættelse.

PLURIDICTA 23: Lone Ambjørn: Pragmalingvistisk analyse af interne og eksterne sproghandlingsmodifikationer i spanske dialoger.

Knud Anker Jensen
Ib Ulbæk

Indlæring af verber i neurale netværk

1 Indledning

Indtil for få år siden blev kognitionsforskningen domineret af symbolprocesseringsparadigmet. I dette paradigme forudsættes det at fysiske symbolsystemer både er en nødvendig og tilstrækkelig forudsætning for intelligent adfærd:

> Conceptually the matter is perfectly straight forward. A program prescribes in abstract terms (expressed in som programming language) how a set of symbols in a memory is to be transformed through time. It is completely analogous to a set of different equations that prescribes the transformation of a set of numbers through time. Given enough information about an individual, a program could be written that would describe the symbolic behavior of that individual. (Newell & Simon 1988 I Collins & Smith1988: 455)

Denne model er for alvor blevet anfægtet af Rumelhart, McClelland og PDP gruppens parallelt distribuerede processeringsmodel (1986) der præsenterer neurale netværk i forbindelse med kognitivt relevante simuleringer inden for en række områder. De neurale netværk baserer sig på indlæringsalgoritmer der muliggør at lokalt forbundne enheder kan producere en fleksibel relation mellem et givet input og et ønsket output uden at følge forudprogrammerede regelsystemer.

Målet med denne artikel er at beskrive, hvorledes et relativt simpelt netværk kan simulere indlæringen af hyppige danske verbers datidsformer. Vi har fokuseret på netværkets evne til at generalisere datidsformerne på basis af et lille antal indlærte højfrekvente danske verber. Vi mener at det på denne måde er muligt at teste nogle af PDP-modellens implikationer for menneskelig indlæring.

2 Indlæring og generalisering i parallelt arbejdende systemer

Målet i dette afsnit er at give en generel beskrivelse af principperne bag de neurale netværks arbejdsmåde med særlig henblik på implikationerne for indlæringsteorien, herunder sprogindlæring.

Der er mange forskellige former for neurale netværk eller PDP-modeller (se f.eks. Rumelhart & McClelland and the PDP Group1986 og McClelland & Rumelhart and the PDP Group 1986), men de fleste har følgende karakteristika:

Systemets hukommelse består af et netværk af simple beregningsenheder der er forbundet med hinanden gennem vægtede forbindelser. De beregner summen af det input de får fra deres forbindelser. På basis af denne sum beregnes en outputaktivitet der sendes til enhedens outputenheder eller til andre beregningsenheder. Det aktuelle aktivitetsmønster i forarbejdningsprocessen svarer til korttidshukommelsen i mere traditionelle psykologiske modeller. Input og output er defineret som et mønster af aktivitet over grupper af input- og outputenheder.

Mængden af vægtningerne i forbindelserne mellem netværkets enkelte beregningsenheder svarer til langtidshukommelsen i de traditionelle modeller. Indlæringen består i justeringen af disse vægte. Denne justering sker gennem træning af netværket. Forarbejdningen af data forløber parallelt. Der er derfor ingen central processor der efter et indlæst program styrer forarbejdningsprocessen. Indlæringen kontrolleres af en matematisk algoritme. Den her anvendte algoritme kaldes Backpropagation (se Wasserman1989). I denne algoritme relateres det output systemet giver på basis af sin aktuelle viden til den ønskede målform og afstanden mellem givet output og ønsket output ledes tilbage til systemet. Derefter ændres vægtene mellem enhederne for at bringe output nærmere til ønsket målform. Denne proces med gradvis ændring af output fortsætter indtil der er overensstemmelse mellem givet og ønsket output og indlæringen stopper. Der er ikke tale om at et givet output er enten rigtigt eller forkert. Det er mere eller mindre rigtigt og der er derfor ingen skarpt adskilte kategorier (Gasser 1990).

Systemet kan generalisere sin erhvervede viden til nye kontekster, dvs. inputelementer inden for det indlærte vidensområde som det ikke har set for, og det udvikler en regelignende adfærd.

I deres artikel fra 1986 anvendte Rumelhart og McClelland et tolags neuralt netværk til at simulere indlæringen af frekvente engelske verbers datidsformer på basis af deres infinitivformer (Rumelhart & McClelland 1986). Systemet viste en U-formet indlæringskurve med overgeneralisering af de regelmæssige endelser til de uregelmæssige verber, svarende til det mønster der er fundet ved tilegnelsen af såvel modersmål som fremmedsprog. Desuden testede de netværkets evne til at overføre dets erhvervede viden til verber det aldrig havde set for. Af de 86 ikke tidligere sete verber i testfilen blev de 65 produceret med den korrekte endelse (Rummelhart & McClelland 1986: 262). På basis af deres undersøgelse konkluderede Rumelhart og McClelland:

> thus, the model has clearly learned the substructure of the regular correspondence and adds the correct variant to all different types of base forms. These results demonstrate that the model acts in accordance with the regular pattern for English verbs and that it can apply this pattern with a high level of success to novel as well as familiar verbs. (Rummelhart & McClelland 1986: 363)

Rumelhart & McClellands simuleringer og de antagelser de bygger på er blevet kritiseret på mange punkter fra symbolsk, regelbaseret hold (bl a Pinker & Prince 1988 og Fodor & Pylyshyn 1988). Det er ikke stedet her at gå nærmere ind på en detaljeret gennemgang af kritikken (se Plunkett 1988, Plunkett & Marchman 1989 og Jensen 1990 for en diskussion af parallelle og serielle indlæringssystemer), men et væsentligt punkt skal dog nævnes. Den af Rumelhart & McClelland fundne U-formede indlæringskurve kan forklares ud fra den måde verberne blev præsenteret for systemet på. Rumelhart & McClelland lod først systemet i de første 10 træningsrunder lære de 18 mest hyppige verber (hvoraf de 16 er uregelmæssige) for derefter drastisk at øge antallet af regelmæssige verber. Dette kan have ført til den fundne overgeneralisering af den regelmæssige endelse til de uregelmæssige verber. Det er desuden heller ikke klart i disse simuleringer hvilken rolle fonologisk form spiller i forhold til såvel klassestørrelse (typefrekvens) som de enkelte verbformers hyppighed (tokenfrekvens).

I en række simuleringer har Plunkett og Marchman (Plunkett & Marchman1989) undersøgt forholdene mellem fonologisk form og type-/tokenfrekvens i de enkelte klasser af verber. I deres sammenfatning af undersøgelsen fremhæver de at både fonologisk form og type-/token-relationer for de enkelte verber spiller en rolle i såvel indlæringsforløb som evne til at generalisere (Plunkett & Marchman 1989: 39-40).

Vi kan derfor nærmere fastlægge formålet med den foreliggende undersøgelse. Vi ønsker at undersøge i hvilket omfang systemet gør brug af fonologisk form og type-/token-frekvens ved generalisering af indlært viden til ikke tidligere sete verber. Dette sker på basis af den grundlæggende antagelse at det er muligt at konstruere et system der kan erhverve lingvistisk kompetence med minimal forprogrammeret viden.

> A PDP system's potential for learning is rooted in its high sensitivity to variations in patterns of stimulation and to the structure of the environment to which it is exposed. By manipulating the pattern of connections between its component parts, a network is able to exploit the patterns of stimulation from the environment to create new input/ output functions and demonstrate new behaviour. All this is achieved with a minimum amount of pre-wiring, i. e. the network organizes itself often constructing subtle internal representations of the environment that it is processing. (Plunkett 1988: 2)

I de følgende simuleringer har vi prøvet at tage højde for de relevante kritikpunkter mod Rumelhart og McClelland og dermed undgå for mange TRICS (**T**he **R**epresentations that **I**t **C**rucially **S**upposes (Lachter & Bever 1988: 208)) i vores valg af korpus, netværkskonfiguration og træningsprocedure med det formål at

BEST COPY AVAILABLE

teste Plunkett & Marchmans forudsigelse om PDP systemers evne til at generalisere indlært viden.

> In general then, we may predict that qualitatively similar patterns of overgeneralization and "U-shaped learning" will occur during the acquisition of most languages, although the *specific* timing and nature of error types will certainly vary with typological variables such as class size, token frequency, mapping type and class characteristics. (Plunkett & Marchman 1989: 41)

3 Verbalsystemet og valg af korpus

I det foregående er der givet en kort beskrivelse af tidligere simuleringer af indlæringen af verbalsystemet i neurale netværk. For at teste systemet på et dansk materiale har vi gennemført en række simuleringer. Dette afsnit indeholder en beskrivelse af verbalsystemet i nydansk og en beskrivelse af hvilke overvejelser der ligger bag valget af korpus.

3.1 Verbalsystemet i nydansk

Traditionelt inddeles verberne i to hovedklasser efter deres datidsform: de regelmæssige verber der igen underinddeles i to grupper efter datidsendelsen (e)de- og te/de-verberne og de uregelmæssige verber der har nulendelse men til gengæld (som oftest) ændrer stammevokalen.

> På grund af præteritumsformerne har man traditionelt delt verberne i to klasser, de stærke og de svage verber. Ved de stærke verber er formenten for præteritumsfleksivet nul, medens vi har ændring i stammevokalen. Verberne af denne gruppe er ikke mange i forhold til massen af verber i vort sprog, til gengæld benytter vi dem ofte.
> De verber, der kaldes svage, har forskellige formanter for præteritum alt efter stammen (-ede/-te/-de), men i visse tilfælde er -te og -ede frie varianter (nævnede, nævnte; snussede, snuste etc.), medens andre verber (homonymer) antager forskellige formanter for præteritum efter betydning. (Løj 1974: 71-72)

Til det foreliggende formål er denne kategorisering for generel da vi regner med at systemet i sin klassifikation af verber vil udnytte allofoniske typekarakteristika. Det har derfor været nødvendigt at opstille en mere detaljeret kategorisering af verberne i forskellige klasser (jf. Rummelhart & McClelland 1986 og Plunkett & Marchman 1989). Men inden vi går over til denne er der en anden vigtig ting at bemærke. For at systemet skal kunne lære systemet fuldkomment må der ikke være flere datidsformer for det enkelte verbum (dvs. flere kategoriseringsmuligheder). Det har derfor været nødvendigt på forhånd at udelukke såvel homonymer som frie varianter således at der kun er en korrekt løsning for

hvert verbum. Disse valg er truffet ud fra hvilke former der er mest hyppige på basis af det foreliggende korpus (Maegaard & Ruus 1981).

Grundlaget for den følgende klassifikation er Bolbjergs beskrivelse af verbalsystemet i nydansk (Bolbjerg 1968). Bolbjerg anvender lydlige kriterier til sin kategorisering af verbalsystemet:

> De danske verber kan studeres lydligt, dvs. med hensyn til deres vokalskifte, datidsendelser, afvigelser i præsens (...), deres forlydskonstruktioner (uden konsonant som *æde* eller med en eller flere konsonanter), eller deres udlyd (Bolbjerg 1968: 11)

Dette fører hos Bolbjerg til et ret kompliceret system med mere eller mindre typiske uregelmæssige og regelmæssige verber. I den følgende klassifikation er Bolbjergs inddeling fastholdt i store træk, men en del klasser er slået sammen og systemet i sin helhed forenklet for at gøre det mere overskueligt og håndterligt.

3.1.1 **Verbalsystemet** (efter Bolbjerg 1968)

regelmæssige verber

1) **eðe** (slukke)

ōde

2) samme vokal (fode)
3) ændret vokalkvalitet (stege)
vokalændring
4) bortfald af konsonant (lægge)
5) fastholdelse af konsonant (række)

ō

6) fastholdelse af vokal (falde)
7) ændring af vokal (binde)

ðe

8) uændret vokal (have)
9) ændret vokal (gøre)

uregelmæssige verber

vokalændring

10) konsonantudlyd (synge)
11) vokaludlyd (ligge)
12) diftongudlyd (skrige)
13) ð-udlyd (bide)

vokalfastholdelse

14) uændret vokal (komme)
15) forkortning af vokal (græde)

16) **uændret form** (kunne)

Som det fremgår af skemaet klassificeres verberne i 16 kategorier ud fra Bolbjergs kriterier: 9 regelmæssige klasser og 7 uregelmæssige. Det er væsent-

ligt at mærke sig at de anvendte lydlige kriterier fører til at visse verber med vokalskifte (klasserne 4, 5 og 7) her klassificeres som regelmæssige verber da dette har betydning for vurderingen af systemets evne til at generalisere sin viden til ikke tidligere sete verber, og at visse verber, der i Bolbjergs system henregnes til forskellige kategorier, i den her anvendte kategorisering anbringes i samme gruppe da dette har betydning for kategoriseringssimuleringerne. Endelig skal det understreges at vi ikke hævder at den her anvendte kategorisering er nøjagtig den samme som den det neurale netværk selv anvender. Af tekniske grunde har det ikke været muligt at undersøge netværkets interne kategorisering. På trods af dette forbehold mener vi at den her opstillede kategorisering er relevant for vurderingen af netværkets evne til at lære, kategorisere og generalisere over det danske verbalsystem.

3.2 Valg af Korpus

Ved valg af verbalkorpus har vi bestræbt os på at præsentere systemet for et realistisk type/token udsnit af danske verber. Med realistisk mener vi at de forskellige typer præsenteres med en frekvens der så vidt mulig svarer til den faktisk forekomne rækkefølge og frekvens i en naturlig sprogtilegnelsessituation. Desværre eksisterer der ingen frekvensundersøgelser over hyppigheden af forskellige verber i dagligdags talt sprog. Korpus er derfor opstillet på basis af Maegaard & Ruus' "Hyppige ord i danske børnebøger" (Maegaard/Ruus 1981) ud fra den antagelse at ordforrådet i børnebøger kommer tættest på det ordforråd en sprogtilegner præsenteres for. Af de ialt ca 4 500 ord i DANwORD-materialet er der 416 ikke sammensatte eller afledte verber som efter en gennemgang af listerne er indgået i det her anvendte korpus. Som det vil fremgå nedenfor er disse verber blevet inddelt i grupper efter hyppighed og i nogle af simuleringerne præsenteret for systemet i forskelligt omfang efter deres hyppighed. Inden vi kommer til dette punkt skal vi imidlertid i det følgende afsnit se nærmere på strukturen i det anvendte netværk.

4 Netværksdesign

Til simuleringerne har vi benyttet et kommercielt fremstillet netværk, Brainmaker[1], det er et relativt simpelt netværk der benytter den ovenfor nævnte Backpropagation som indlæringsalgoritme. Netværket er hurtigt og nemt at anvende og aflæse fordi de forskellige lag i netværket vises på skærmen som farvede bjælker der viser i hvilken grad de forskellige beregningsenheder er aktiverede. Til denne undersøgelse har vi valgt et netværk bestående af tre lag, in-

[1] Fremstillet af California Scientific Software

putlag, skjult lag og outputlag (se Jensen 1990 for en nærmere beskrivelse af strukturen og funktionsmåden i trelags neurale netværk).

Forud for træning og testning skal netværket sættes op til at modtage input og aflevere output. Man specificerer hvilken slags input der er tale om og hvilken slags output der ønskes og det samlede antal beregningsenheder, kaldet neuroner, i inputlag, skjult lag og outputlag fastlægges. I alle simuleringerne havde vi det samme input: verbets infinitivform. Vi varierede imidlertid output alt efter om det skulle være verbets datidsform eller klassificering af verbet i en af de ovenfor opstillede 16 verbalkategorier. Størrelsen af det skjulte lag varierede afhængig af systemets samlede kapacitet.

4.1 Inputlaget

Et ord kan præsenteres for netværket på flere måder alt efter hvor nær man vil være på talestrømmen. Både Rumelhart & McClelland 1986 og Plunkett & Marchman 1989 kodede i fonetiske træk. Efter Molbek Hansen 1990 har vi valgt at kode verberne i allofoner. Denne fremgangsmåde resulterede i 41 allofoner (vi kodede ikke for tryk og stød) der hver repræsenteredes med en neuron. Selv om noget information går tabt ved at kode allofonisk mener vi at den enkle 'lydskrift' giver netværket tilstrækkelig mulighed for gennem træningen at finde træk ved de forskellige typer verber der kan danne basis for de senere generaliseringer af datidsformer/ klassetilhørsforhold.

For ikke at overskride systemets samlede kapacitet måtte det samlede antal neuroner begrænses. Vi fastlagde derfor et verbums samlede længde til maksimalt 9 allofoner (dette viste sig stort set at holde stik i det valgte korpus af ikkesammensatte eller afledte hyppige verber). Det samlede antal beregningsenheder i inputlaget bliver derfor en matrix af 9 x 41 = 369 neuroner. Et givet verbum præsenteres for systemet ved at aktivere, dvs. tænde de neuroner der svarer til verbets allofoniske form mens alle andre holdes slukkede. På denne måde præsenteres systemet for et specifikt mønster af aktiverede beregningsenheder for hvert verbum.

4.2 Outputlaget

I det første sæt simuleringer (bøjningstestene) testede vi netværkets evne til at producere hele datidsformen af de forskellige verbtyper. Derfor var outputlaget i disse simuleringer identisk med inputlaget: en matrix af 9 x 41 = 369 enheder. Systemets opgave var at finde den rette kombination af aktiverede neuroner svarende til mønstret i inputlaget.

I det andet sæt simuleringer (kategoriseringstestene) var systemets opgave at kategorisere verberne i henhold til de 16 kategorier i Bolbjergs beskrivelse af det danske verbalsystem. Antallet af outputneuroner reduceredes derfor til 16, en for hver kategori. Ud fra de 9 aktiverede inputneuroner (ud af de 369 i inputlaget) skulle systemet aktivere den rette outputneuron.

4.3 Det skjulte lag

På grund af det store antal neuroner, specielt i bøjningstesten, i både in- og outputlag nåede vi hurtigt grænsen for systemets samlede kapacitet. Vi måtte derfor begrænse antallet af neuroner i det skjulte lag til 50 (i bøjningstestene) henholdsvis 75 (i kategoriseringstestene) neuroner. Dette er ikke optimalt i selve indlæringsfasen men har den fordel at netværkets evne til at generalisere sin viden til nye verber forbedres. Et meget stort antal neuroner i det skjulte lag individualiserer indlæringen af det enkelte verbum og gør det derfor vanskeligere for systemet at generalisere til ikke tidligere sete verber. Vi testede et system med kun 20 skjulte enheder, men det viste mindre stabilitet i aktivitetsmønstrene end de her anvendte netværk.

4.4 Træning af netværket

For at komme så nær som muligt til sprogtilegnerens situation opdelte vi verberne i træningssæt og testsæt i relation til deres hyppighed i Maegaard og Ruus' materiale (Maegaard og Ruus 1981). Vi har trænet netværket med de første 330 verber i dette materiale og ladet de næste 86 (i de sidste tests 90) i frekvenslisten være det træningssæt systemet skulle generalisere sin viden på. Dette bygger på den antagelse at sprogindlæreren erhverver evnen til at skelne mellem de forskellige typer af verber på basis af en tilegnelse af de mest frekvente verbers klassetilhørsforhold og bøjningsmønstre. Denne viden bruges derefter til at producere datidsformer/ klassetilhørsforhold af nye verber der ikke er set før. Tabel 1 viser fordelingen af de 330 træningsverber i de 16 kategorier vi opstillede på basis af Bolbjerg 1968. Der blev anvendt de samme verber i såvel bøjningssimuleringerne (**hyp_s123** og **hyp_test**) som i kategoriseringssimuleringerne (**kat_s123** og **kat_test**).

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
174	56	9	2	13	2	4	1
0 53	0 17	0 03	0 01	0 04	0 01	0 01	0 00
9	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
1	18	6	16	18	3	2	5
0 00	0 05	0 02	0 05	0 05	0 01	0 01	0 02

Tabel 1: Kategorisering af verberne i træningsfilerne **hyp_s123** og **kat_s123**[2](n = 330)

Tabel 2 viser de 86 verber i testfilen fordelt på de samme 16 kategorier

1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**
68	11	3	0	0	0	2	0
0 79	0 13	0 03	0 00	0 00	0 00	0 02	0 00
9	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**	**15**	**16**
0	0	0	1	0	0	0	1
0 00	0 00	0 00	0 1	0 00	0 00	0 00	0 01

Tabel 2: Kategorisering af verberne i testfilene **hyp_test** og **kat_test** (n = 86)

Som det ses af tabel 1 tilhører 80% af verberne i træningsfilerne en af de to mest regelmæssige klasser mens antallet er steget til 98% i testfilerne og at denne stigning skyldes det høje antal regelmæssige ede-verber. Dette hænger sammen med at de uregelmæssige og mindre regelmæssige svage verber hører til de hyppigste verber (jf. Løj 1974) og derfor vil være de verber sprogtilegneren hører tidligt og ofte (jf. Rumelhart & McClelland 1986).

Vi ønskede at undersøge om det har betydning for netværkets evne til at generalisere sin viden til ikke tidligere sete verber at det er i stand til at etablere en intern repræsentation baseret på korrekt klassifikation eller om det blot skal præsenteres for en træningsfil der indeholder nok regelmæssige verber for at kunne generalisere. Hvis frekvens alene - uafhængig af allofonisk struktur - er tilstrækkelig har netværket kun brug for en simpel sandsynlighedsregel: ligegyldigt hvilket verbum det drejer sig om bøj regelmæssigt og resultatet vil i de fleste tilfælde være korrekt. Det var vores grundlæggende hypotese at dette ikke er den måde systemet arbejder på og at det derfor er muligt at opnå mere interes-

[2]Tabellen viser verbernes fordeling på de 16 kategorier. Af pladshensyn er de sidste 8 kategorier placeret under de 8 første. Tabellen falder derfor i to halvdele. Øverste række med de fremhævede tal viser de 16 kategorier, anden række antallet af verber i hver kategori og tredje række dette antal i procent af det samlede antal verber.

sante resultater når verbernes faktiske hyppighed bevares i såvel trænings- som testfiler.

I træningen af bøjningsfilerne anvendte vi to forskellige procedurer: successiv over for simultan træning. I den successive træning deltes træningsfilen i 4 mindre filer: s, s1, s12 og s123. Den første fil (s) indeholdt de 13 mest hyppige verber. Netværket blev trænet til det havde lært den korrekte forbindelse mellem infinitiv- og datidsform for disse 13 verber. Derefter blev det trænede netværk gemt. Den anden fil bestod af verberne fra den første fil og den næste gruppe i hyppighedshierarkiet. Denne nye, kombinerede fil (s1) blev trænet på det allerede indlærte netværk indtil også den nye kombinerede fil var lært, derefter blev det nye netværk gemt. Denne kumulerende procedure blev anvendt på alle 4 delfiler indtil alle datidsformer for de 330 træningsverber var lært. Det følgende giver en oversigt over fordelingen af de forskellige verbtyper i de fire kumulerede filer. De 16 kategorier er for overskuelighedens skyld slået sammen i tre hovedgrupper:

1. De mest regelmæssige verber (gruppe 1)
2. Andre regelmæssige verber (grupperne 2-9)
3. Uregelmæssige verber (grupperne 10-16)

1. **fil (hyp_s)**: 12 uregelmæssige og 1 andre-regelmæssige
2. **fil (hyp_s1)**: 31 uregelmæssige, 23 andre-regelmæssige og 15 -ede
3. **fil (hyp_s12)**: 52 uregelmæssige, 58 andre-regelmæssige og 81 -ede
4. **fil (hyp_s123)** 68 uregelmæssige, 88 andre-regelmæssige og 174 -ede

Denne procedure sikrede at de mere hyppige verber i træningsfasen blev præsenteret for systemet flere gange end de mindre hyppige og dermed at tokenfrekvensen for de hyppige verber blev større end tokenfrekvensen for de mindre hyppige verber, således blev de mindst hyppige af de 330 verber kun præsenteret i den afsluttende træningssession.

I den simultane træning lærtes alle 330 verber samlet uden hensyn til deres hyppighed i Maegaard & Ruus' frekvensliste og typefrekvensen fik dermed større vægt. Alle verber præsenteredes i den simultane træning det samme antal gange for netværket.

Den simultane procedure anvendtes ligeledes ved træningen af kategoriseringsfilen hvor alle 330 verber lærtes samlet og tokenfrekvensen derfor blev ladt ude af betragtning. Ligesom ved bøjningsfilerne blev det trænede netværk arkiveret med vægtene på forbindelserne mellem neuronerne låst i den position de havde efter den afsluttende indlæringsrunde, dvs. når givet output var i over-

BEST COPY AVAILABLE

ensstemmelse med ønsket målform (alle trænede netværk kendetegnes i det følgende med **tr** og et løbenummer føjet til filnavnet).

4.5 Testning af netværket

I testningsfasen holdes systemets indlærte vægte mellem neuronerne låst således at netværket ikke lærer under testningen. Formålet er at teste det lærte systems evne til at forudsige datidsformen af ikke tidligere sete verber (jf. ovenfor). Vi testede om der var forskel mellem det successivt og det simultant trænede netværks evne til at forudsige de nye verbers datidsform, systemets evne til at kategorisere de nye verber, om systemets evne til at kategorisere de nye verber ændres hvis verberne kategoriseres efter vægtet tilfældighed.

Det sidste punkt er vigtigt for at undersøge om systemet er i stand til at bruge informationen i verbernes allofoniske struktur eller om det blot anvender den ovenfor nævnte simple sandsynlighedsregel. Hvis netværket kun arbejder ud fra hyppigheden af de enkelte verber spiller kategorisering på basis af allofonisk struktur ingen rolle for dets evne til at forudsige datidsformen. Hvis netværket derimod på basis af den allofoniske information opbygger en intern kategorisering af verberne i træningsfasen, vil denne kategorisering spille en signifikant rolle for dets evne til at kategorisere de nye verber.

5 Simuleringerne

Da vores formål som nævnt ovenfor er at undersøge netværkets evne til at generalisere dets erhvervede viden til nye verber og fordi det ikke skal lære noget under testene holdes vægtene fastlåst og det får ingen feedback om korrekt form i de simulationer vi beskriver i det følgende. Der er to typer test:

1. **Bøjningstest**
2. **Kategoriseringstest**

Bøjningsdelen består igen af to test: en test af det successivt trænede netværk og en test af det simultant trænede netværk. Resultaterne af de to test sammenlignes for at se om der er signifikant forskel på resultaterne. Det er vores hypotese at det successivt trænede netværk vil have flere korrekte datidsformer end det simultant trænede netværk fordi det gennem træningen har set de mere frekvente uregelmæssige og mindre regelmæssige verber flere gange end de mindre frekvente regelmæssige -ede verber.

I kategoriseringsdelen er der tre typer test. Den første simulering er en enkel kategorisering af de 86 ukendte verber på basis af det trænede kategoriseringsnetværk. Resultatet af denne test sammenlignes med resultaterne af de to bøj-

ningstest. Det er vores hypotese at kategoriseringstesten vil vise samme mønster som de to bøjningsnetværk men med et bedre resultat på grund af det reducerede antal neuroner i outputlaget og det forøgede antal skjulte neuroner.

I de sidste to kategoriseringssimulationer, hvor antallet af verber i testfilen er forøget til 90 for at få flere uregelmæssige verber, gøres kategoriseringen af verberne tilfældig på basis af deres hyppighed, først i testfilen og dernæst både i trænings- og testfil. Resultaterne af disse test sammenlignes med resultaterne af de andre test. Det er vores hypotese at resultaterne af tilfældighedsstestene er signifikant dårligere end resultaterne af de øvrige test fordi netværket nu kun kan bruge statistisk sandsynlighed og ikke længere er i stand til at udnytte informationen i verbernes allofoniske struktur.

5.1 Resultaterne af bøjningstestene

Såvel træningen af hver de successivt kumulerede filer som af den simultane fil tog (ca.) 50 træningsrunder før alle verber var lært. Det vil sige at hvert verbum i den enkelte fil blev præsenteret for netværket 50 gange før det havde lært alle verber i filen. Det betyder at i den samlede træningsfil (hyp_s123) blev de mest frekvente verber i den successive træning præsenteret 200 gange, mens de mindst frekvente kun blev præsenteret 50 gange. I den simultant trænede fil blev alle verber præsenteret 50 gange. Testresultaterne for den successivt trænede fil er vist i tabel 3 og 4, og testresultaterne for den simultant trænede fil i tabellerne 5 og 6.

fordeling	1. korrekt output	2. korrekt endelse	3. delvis korrekt endelse	4. ukorrekt endelse	5. overgeneralisering	6. ikke kategoriserbar
antal	5	41	10	17	2	11
procent	0.06	0.48	0.12	0.20	0.02	0.13

Tabel 3: Generalisering til ikke-sete verber **hyp_test** (n 0.86) på successivt trænet netværk **hyp_s123tr4**

fordeling	1. korrekte	2. ukorrekte
antal	56	30
procent	0.65	0.35

Tabel 4: Korrekte og ukorrekte endelser (cellerne 1-3 og 4-6 fra tabel 3)

fordeling	1. korrekt output	2. korrekt endelse	3. delvis korrekt endelse	4 ukorrekt endelse	5. over-generali-sering	6. ikke kategori-serbar
antal	8	33	19	18	2	6
procent	0.09	0.38	0.22	0.21	0.02	0.07

Tabel 5: Generalisering til ikke-sete verber: hyp_test (n = 86) på simultant trænet netværk hyp_s123tr5

fordeling	korrekte	ukorrekte
antal	60	26
procent	0.70	0.30

Tabel 6: Korrekte og ukorrekte endelser (cellerne 1-3 og 4-6 fra tabel 5)

Netværkets output er kontinuerligt og den enkelte række som repræsenterer et allofon på en plads i verbet har 41 mulige aktive neuroner. Derfor kan outputtet være stojfyldt i den forstand at flere neuroner kan være aktiverede i større eller mindre grad. Dette er tilfældet hvis netværket fx angiver første allofon i datidsformen af 'se' ved at aktivere 'f' med 0.4, 'g' med 0.3 og 's' med 0.9. For at kunne klassificere outputtet i diskrete klasser: korrekt, delvis korrekt, ukorrekt og ikke-kategoriserbar har vi lagt en tolkningsnøgle ned over outputtet. Grænseværdien for at anse en neuron for tændt er 0.5. Den enhed der er mest aktiveret over denne grænseværdi vælges. Hvis to eller flere enheder er aktiverede lige meget over 0.5 og den ene er korrekt vælges den korrekte. Et svar er korrekt når kun de korrekte neuroner er aktiverede over grænseværdien. Korrekt endelse betyder at enhederne der repræsenterer datidsmorfemet men ikke alle enheder i stammen er aktiveret over 0.5, samt at ingen ukorrekte enheder i datidsmorfemet er aktiveret mere end det korrekte på samme plads. Delvis korrekt endelse betyder at mindst en enhed og ikke alle i endelsen er aktiveret over 0.5 og at ingen ukorrekte enheder er aktiverede over 0.5. Der er tale om overgeneralisering når der enten er dobbeltmarkering af regelmæssig endelse ved regelmæssige verber (fx 'købtede') eller regelmæssig endelse på uregelmæssige verber (fx 'sovede'). Et verbum er ikke klassificerbart når systemet opgiver at foreslå nogen form for endelse ved enten ikke at aktivere enheder overhovedet eller kun aktivere enheder under tærskelværdien 0.5.

En sammenligning af tabellerne fra de to kørsler viser at der ikke er signifikant forskel i de to netværks generaliseringer ved r = 0.1 (χ^2 = 0,4326, df = 1). Vores

hypotese blev derfor ikke bekræftet. Der er ingen signifikant forskel i evnen til at generalisere til nye verbers datidsform i de to forskelligt trænede netværk. Formodentlig fordi den forventede fordel for det successivt trænede netværk udjævnes i den sidste træningssession når netværket skal konfigurere sig i et samlet mønster hvor alle træningsverber er korrekte. Derved bliver de to netværk i sidste ende næsten identiske. Der er derfor ikke plads til at tage hensyn til den hyppige præsentation af de uregelmæssige verber.

Man bemærker i tabel 3 og 5 at langt størstedelen af de korrekte svar ligger i endelserne. Netværket er normalt ikke i stand til at producere den korrekte form af verbets stamme. Til sammenligning vil en første- eller andetsprogslorner normalt have kriterier for hvad der er stamme og hvad der er endelse og vil tendere mod at overføre stammen uændret til datidsformen. Disse kriterier bygger på ordets betydning, der normalt læres i dets grundform. Men netværket har aldrig lært infinitivformen og har ingen forestilling om betydning i det system vi har konstrueret. Det må bygge sin skelnen mellem stamme og endelse på statistisk signifikante, genkomne mønstre af outputaktivitet i træningsfasen. Regulariteten i de genkomne stammeformer er semantisk betinget og derfor af en anden orden. De vil derfor ikke opstå ved justeringen af vægtene i indlæringsfasen og kan følgelig heller ikke anvendes i testfasen (Pinker & Prince 1988).

5.2 Resultaterne af kategoriseringstestene

I dette afsnit skal vi se på systemets evne til at kategorisere testfilens 86 verber i verbalsystemets 16 kategorier. Verberne er de samme som ovenfor, men oputputkategorierne er ikke længere det bøjede verbums allofoner men de 16 kategorier i verbalsystemet der hver repræsenteres af en neuron. Vi fulgte den samme procedure som i de foregående simulationer. Alle 330 verber i træningsfilen blev trænet indtil netværket havde lært den korrekte placering af alle verber i de 16 kategorier. Da der ikke var nogen signifikant forskel mellem successiv og simultan træning anvendte vi kun simultan træning. Efter endt træning blev netværket arkiveret med vægtene låst. Derefter blev netværket testet med de 86 verber i testfilen der nu er kategoriseret i de 16 verbalkategorier. Tabel 7 viser de korrekte kategoriseringer.

Generalisering på kategorier: kat_test (n = 86) på **kat_s123tr6** (n = 330)

kategori	1	2	3	4	5	6	7	8
antal	58	3	0	0	0	0	0	0
procent	0.67	0.03	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
kategori	9	10	11	12	13	14	15	16
antal	0	0	0	0	1	0	0	0
procent	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.00

Tabel 7: Korrekt kategorisering

Mens tabel 7 viser de korrekt kategoriserede verber viser tabel 8 de ukorrekt kategoriserede verber og hvordan disse krydsklassificeres.

kategori	1	2	3	4	5	6	7	8
type	2,2,2,2, 3,7,7, 12,16	1,1,1	0	0	1,1,1	0	0	0
antal	9	3	0	0	3	0	0	0
procent	0.10	0.03	0.00	0.00	0.03	0.00	0.00	0.00

kategori	9	10	11	12	13	14	15	16	ikke kategoriserbar
type	0	0	0	1	0	1	0	0	1,1,1, 2,2,3
antal	0	0	0	1	0	1	0	0	7
procent	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.01	0.00	0.00	0.08

Tabel 8: Ukorrekt kategorisering

Tabel 8 viser at ukorrekt kategorisering først og fremmest skyldes krydsklassifikation mellem de regelmæssige kategorier 1 og 2 og at det overvejende er kategori 1 der fejlplaceres i andre kategorier. For at se om der er nogen forskel på evnen til at generalisere til nye verber mellem de forskelligt trænede netværk har vi sammenfattet resultatet af kategoriseringstesten på samme måde som resultaterne af de to bøjningstest i tabel 4 og 6. Resultatet vises i tabel 9.

fordeling	korrekt kategorise-ret	fejlkategoriseret	ikke kategoriseret
antal	62	17	7
procent	0.72	0.20	0.08

Tabel 9: Korrekt og ukorrekt kategorisering **kat_test** (n = 86) på **kat_s123tr6** (n = 330)

En sammenligning såvel mellem tabellerne 4 og 9 som 6 og 9 viser ingen signifikant forskel i netværkenes evne til at generalisere til nye verber (χ^2 = 0.972 henholdsvis 0.001, df = 1, ikke signifikant ved r = 0.1). En nærmere undersøgelse af resultaterne af de forskellige test viste samme mønster af korrekt og ukorrekt bøjning og kategorisering af alle testede verber, dvs. der var overensstemmelse mellem bøjningsforslag og kategoriseringsforslag. Vi anser dette for en stærk indikation af at netværket også klassificerer kategorielt i bøjningstestene, at der med andre ord etableres typeligheder mellem de enkelte verber og at der i alle test generaliseres ud fra denne kategorisering.

5.3 Tilfældighedstestene

Hvis netværkets generaliseringer kun var baseret på simpel hyppighed skulle det ikke spille nogen rolle på hvilken måde verberne var placeret i de 16 kategorier. Præsenter netværket for et antal tilfældigt valgte verber og 90% vil blive kategoriseret som type 1 verber, 7% som type 2 og resten fordelt over de resterende 14 kategorier (tallene er blot ment som eksempler). På grund af det store antal type 1 verber i testfilen vil denne strategi give en høj score. For at undersøge om dette er måden systemet arbejder på og dermed afkræfte vores hypotese at netværket på basis af verbernes typekarakteristika opbygger en intern repræsentation, der ligger skjult i de vægtede forbindelser mellem beregningsenhederne i systemets tre lag, lavede vi to nye simuleringer.

Vi manipulerede vores korpus af verber på følgende måde. Til den første test anvendte vi det korrekt trænede kategoriseringsnetværk **kat_s123tr6** hvor verberne er placeret i de rigtige kategorier. I testfilen gjorde vi verbernes placering i målkategorierne tilfældig ud fra vægtet tilfældighed, dvs. vi havde stadig det korrekte antal verber i hver kategori, men verberne var ikke længere placeret i en given kategori på basis af Bolbjergs kategorisering af verbalsystemet i nydansk (Bolbjerg 1968) men ved simpel lodtrækning. På den måde bliver den 'korrekte' målkategori, der afgør om et verbum er korrekt klassificeret eller ej, valgt tilfældigt afhængig af kategoriens hyppighed i den korrekt klassificerede

træningsfil. Desuden øgede vi antallet af testverber til 90 for at få lidt flere uregelmæssige verber.

Antallet af verber i de enkelte kategorier i den nye testfil (**kat_test.ran**) vises i tabel 10.

kategori	1	2	3	4	5	6	7	8
antal	65	15	2	1	2	0	0	0
procent	0.72	0.17	0.02	0.01	0.02	0.00	0.00	0.00
kategori	9	10	11	12	13	14	15	16
antal	0	1	1	1	1	1	0	0
procent	0.00	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.00	0.00

Tabel 10: Fordeling af verber i **kat-test.ran** (n = 90)

Resultatet af testen er vist i tabel 11.

fordeling	korrekt kategoriseret	fejlkategoriseret	kke kategoriseret
antal	54	35	1
procent	0.60	0.39	0.01

Tabel 11: Kategorisering af tilfældigt kategoriserede testverber: **kat_test.ran** (n = 90) på **kat_s123tr6** (n = 330)

Selv om testverberne, der præsenteres for det trænede netværk, ikke altid er placeret i den rigtige kategori men blot placeret i en tilfældig kategori gennem lodtrækning, opnår netværket alligevel en score der ikke er signifikant forskellig fra den der blev opnået med den korrekte klassifikation. Sammenligning mellem tabel 6 og tabel 11: $\chi^2 = 1.85$, df = 1, ikke signifikant ved r = 0.1.

Klassifikationen er ydre i forhold til netværket. Resultatet ville have været identisk med resultatet i tabel 9 hvis kategoriseringen havde været korrekt. Pointen er at det ikke gør nogen signifikant forskel at klassificeringen er anderledes. Det ser derfor ud som om netværkets performans ikke afhænger af kategorierne, dvs. den allofoniske information i verberne, men alene er skabt gennem simpel statistik.

Det er dog en for hurtig slutning. Resultatet baserer sig nemlig på at filen har en stor overvægt af kategori 1 verber. Dette medfører at mange verber på trods

793

af lodtrækningen, stadig lander i den rigtige kategori. Hvis vi i stedet fordeler både træning- og testfil tilfældigt på kategorierne og derefter ser hvordan scoren nu er, vil vi være i stand til at afgøre om der er information i verbernes allofoniske form som netværket bruger i sin kategorisering af ikke tidligere sete verber. Vi foretog derfor samme lodtrækningsprocedure på træningsfilens 330 verber. Ved træningen af netværket spiller det nu en kausal rolle hvordan de enkelte verber er klassificeret. Kategorierne er ikke længere ydre i forhold til netværket fordi netværket nu tvinges til at anbringe verber, der før var kategoriseret sammen, i forskellige kategorier, hvis de tilfældigt var blevet anbragt i forskellige kategorier og i andre tilfælde anbringe verber, der før var klassificeret forskelligt, i samme kategori hvis de tilfældigt er havnet i samme kategori ved lodtrækningen. Der er ikke længere altid sammenhæng mellem allofonisk form og kategori selv om der naturligvis stadig er mange verber der tilfældigt anbringes i den rigtige kategori.

Der viste sig allerede i træningsfasen at være forskel fra de tidligere simuleringer. Netværket var ikke i stand til at konvergere, dvs finde et stabilt, korrekt output for alle verber. Der er ikke noget optimeringspunkt når verberne er tilfældigt klassificeret, og netværket var ikke i stand til at klassificere 8 af verberne i træningsfilen. Det selv om netværket blev præsenteret for verberne mere end 30 000 gange (mod de normale ca. 50 til optimeringspunktet i de tidligere simuleringer).

Selv om netværket ikke formåede at lære alle 330 verber i træningsfilen så lærte det dog de 222 som derfor måtte være basis for generaliseringen. Træningsfilen blev derfor gemt med vægtene låst i den mest optimale position. Testfilen med de tilfældigt klassificerede verber (**kat_test.ran**) blev derefter kørt på denne tilfældigt kategoriserede træningsfil (**kat_s123.ran.tr6**). Resultatet af testen kan ses i tabel 12.

fordeling	korrekt kategoriseret	fejlkategoriseret	ikke kategoriseret
antal	36	36	18
procent	0.40	0.40	0.20

Tabel 12: Kategorisering af verber **kat_test.ran** (n = 90) på **kat_s123.ran.tr6** (n = 330)

Hvis man sammenligner med tabel 6 viser der sig en signifikant forskel: χ^2 = 15,93, df = 1, r< 0.001. Vores hypotese at allofonisk form spiller en rolle i net-

værkets evne til både at lære verbernes bøjning og generalisere den erhvervede viden til nye verber blev derfor bekræftet. De forskellige verbtyper bruges sammen med disse typers hyppighed til at opbygge en intern repræsentation baseret på regelmæssigheder i input. Disse forskellige typeregelmæssigheder er grundlaget for netværkets forudsigelse af datidsformen af ikke tidligere sete verber.

6 Konklusion

Målet med denne artikel har været at undersøge i hvilket omfang de neurale netværk er i stand til at simulere sprogindlæring. Vi har koncentreret undersøgelsen om systemets evne til at generalisere erhvervet viden til nye kontekster inden for det samme område: produktionen af hyppige danske verbers datidsform. Vores første hypotese var at der ville være signifikant forskel mellem et successivt og et simultant trænet netværk. Denne hypotese blev ikke bekræftet i testene. Vi mener at forklaringen på dette er at den forventede fordel for de uregelmæssige verber i det successivt trænede netværk udjævnes i den sidste træningssession når netværket skal finde optimeringspunktet for alle verber.

Hvis denne forklaring er korrekt peger den på en åbenbar svaghed ved det her konstruerede netværk. Netværket kan ikke fastholde et en gang lært mønster isoleret fra nye data, men er tvunget til at justere alle vægte i hele netværket hver gang det præsenteres for ny information. Men bortset fra dette er der ingen tvivl om at såvel det successivt som det simultant trænede netværk er i stand til at generalisere fra kendte til ukendte verber.

Hvis man sammenligner tabellerne 4 og 6 ser man en svag stigning i antallet af korrekte former fra det successivt til det simultant trænede netværk. Vi mener dette skyldes at de regelmæssige verber på grund af deres store antal og den deraf følgende store hyppighed i det regelmæssige mønster har en fordel i testfilen med dens mange regelmæssige verber.

Den samme stigning i antallet af korrekte svar fortsætter i resultatet af kategoriseringstesten i tabel 9. Selv om forskellen hverken er signifikant i forhold til tabel 4 eller tabel 6 finder vi det forsvarligt at konkludere at vor anden hypotese støttes; systemet forbedrer sin score når antallet af skjulte neuroner øges og antallet af outputenheder samtidig formindskes, dvs. mulighed for en mere kompleks intern repræsentation kombineret med et enklere outputmønster. Denne konklusion støttes yderligere når vi sammenligner de her opnåede resultater ned Rumelhart & McClellands 75,5% korrekte bøjninger. Vores resultater er ikke helt så gode, men vi mener at det skyldes at deres netværk havde betydeligt

mere fonetisk information at basere dets generaliseringer på som følge af kodningen af verberne i fonetiske træk.

Vores hypotese at resultaterne af kategoriseringstesten ville vise samme mønster som bøjningstesten blev bekræftet og en nærmere undersøgelse af de to testformer afslørede at der var overensstemmelse mellem de forskellige netværks løsningsforslag. Et verbum der blev bøjet som kategori 1 verbum i bøjningstesten blev også kategoriseret som kategori 1 verbum i kategoriseringstesten. Overensstemmelsen er ikke 100% da kategoriseringstesten havde et lidt bedre resultat for nogle verber end bøjningstesten. Forskellen opstår ofte ved at bøjningsformer der ikke er aktiverede over grænseværdien 0.5 aktiveres kraftigere i kategoriseringstesten. På samme måde blev et verbum med ukorrekte bøjningsformer krydsklassificeret i de tilsvarende kategorier i kategoriseringstesten. Vi ser dette som en kraftig indikation af at systemet opbygger en kategoriel repræsentation baseret på typekarakteristika i den allofoniske struktur. Dette understøttes af den sidste test der viser et kraftigt fald i systemets evne til at forudsige datidsformen når verberne klassificeres tilfældigt.

7 Diskussion

Det netværk vi har konstrueret har på grund af sin struktur nogle fundamentale begrænsninger. Hertil hører den manglende evne til at udnytte det enkelte uregelmæssige verbums hyppighed (tokenfrekvensen) og dermed fastholde de en gang lærte former. Desuden er dekontekstualiseringen af indlæringen (den manglende semantiske information) et generelt problem for kunstigt intelligente systemer (se Jensen 1990). På trods af disse mangler mener vi at have vist at det er muligt at konstruere et system der med minimal forprogrammeret viden opbygger en intern repræsentation gennem interaktion med omverdenen, og at dette system er i stand til at anvende den erhvervede viden ved tilegnelsen af ny viden inden for det samme vidensområde.

I denne forstand er netværksmodellen en udfordring for traditionelle kognitive og lingvistiske modeller der er baseret på seriel dtaforarbejdning efter eksplicitte regler og derfor kræver mere 'medfødt' viden. Nyere sprogtilegnelsesmodeller er som regel baseret på den traditionnelle model uden altid at gøre sig konsekvenserne af dette klart. Netværksmodellen viser at regelforarbejdningsmodellen ikke er den eneste løsning på indlæringsproblemet.

Vi hævder imidlertid ikke at netværksmodellen så skal erstatte den serielle model. Vi betragter de to tilgange som komplementære, og det må være op til fremtidige undersøgelser at klarlægge hvorledes de to modeller kan kombineres.

801

og hvor grænserne mellem dem går når de bruges som model for menneskelig indlæring.

8 Litteratur

Bolbjerg, A. 1968. 'Verbalsystemet i nydansk'. København: Gad.

Collins, A. & E. E. Smith (eds.). 1988. 'Readings in Cognitive Science'. San Mateo: Morgan Kaufmann.

Fodor, J. A. & Z. W. Pylyshyn. 1988. 'Connectionism and Cognitive Architecture: A Critical Analysis'. Cognition 28: 3-71.
Inc.

Gasser, M. 1990. 'Connectionist models'. SSLA 12/2: 179-199.

Jensen, K. A. 1990. 'Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen'. Pluridicta 15. Odense Universitet.
Press.

Lachter, J. & T. G. Bever. 1988. 'The Relation between Linguistic Structure and associative Theories of Learning - a Constructive Critique of some Connectionist Learning Models'. Cognition 28.

Løj, M. 1974. 'Fleksivlære'. København: Gjellerup.

Maegaard, B. & H. Ruus. 1981. 'Hyppige ord i danske børneboger'. København: Gyldendal.

Molbek Hansen, P. 1990. 'Udtaleordbog'. København: Gyldendal.

McClelland J. L.& D. E. Rumelhart and the PDP Research Group (eds.). 1986. 'Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructures of Cognition'. Vol. 2: Psychological and Biological Models. Cambridge, MA: MIT Press.

Newell A. & H. A. Simon. 1988. 'GPS, a Program that Simulates Human Thought'. I Collins & Smith 1988: 453-460.

Pinker, S. & A. Prince. 1988. 'On Language and Connectionism: Analysis of a Parallel Distributed Processing Model of Language Acquisition'. Cognition 28. 73-193.

Plunkett, K. 1988. 'Parallel Distributed Processing'. Psyke og Logos 2/9. 307-336.

Plunkett, K. & V. Marchman. 1989. 'Pattern Association in a Back Propagation Network: Implications for Child Language Acquisition'. Technical Report # 8902. UC San Diego.

Rumelhart, D. E. & J. L. McClelland. 1986. 'On Learning the Past Tenses of English Verbs'. I McClelland & Rumelhart and the PDP Research Group (eds.) 1986. 216-271.

Wasserman, P.D. 1989. 'Nural Computing: Theory and Practice'. New York: Van Nostrand Holland.

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

504

PLURIDICTA 13

Odense 1989

Redaktion: Hjørdis Albrektsen/Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

PLURIDICTA
25

Johannes Wagner

TWO PAPERS ON
FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY

COPY AVAILABLE

806

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15: Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16: Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17: Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18: Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19: David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20: Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

PLURIDICTA 21: Lone Ambjørn: Indirekthed som sproghandlings-intern modifikation

PLURIDICTA 22: Margrethe Mondahl, Knud Anker Jensen: Leksikalske søgestrategier oversættelse.

PLURIDICTA 23: Lone Ambjørn: Pragmalingvistisk analyse af interne og eksterne sproghandlingsmodifikationer i spanske dialoger.

PLURIDICTA 24: Knud Anker Jensen og Ib Ulbæk: Indlæring af verber i neurale netv

Johannes Wagner:

Two Papers on Foreign Language Pedagogy

L2 Instruction	**1**
Innovation in Foreign Language Teaching	**14**

L2-instruction[1]

1. Types of L2-instruction

Since the seventies, there has been a clear tendency to divide the field of *L2-instruction* into two different areas, each having their own theories and models for describing 'their' special reality: **foreign language teaching** (FLT), centered around L2-instruction in the schools, and **second language acquisition** (SLA), centered around immigrant language learning (for overviews see: Ellis 1986, McLaughlin 1987, Larsen-Freeman & Long 1991).

The distinction between FLT and SLA has to do with two different views on L2-instruction: FLT is the perspective of a teacher of a certain L2 and the tools needed by him/her, such as teaching methods, materials, classroom organization, grammar (language awareness) and testing. In this way, FLT is the institutional perspective on L2-instruction, while SLA is interested in what language learning is about, i.e. the learner's language development. Each of these views reflects a different 'prototypical' setting for L2-instruction which can be described in the following way:

	FLT	SLA
-	is practiced in an institution as part of primary or secondary education	happens outside school as part of a learner's socialization into an L2 group
-	involves formal instruction	does not necessarily involve any kind of instruction
-	is organized by the teacher	is organized by the different contact situations in which L2 is used and needed

---

[1] This paper will be published in Jacob Mey (ed.): Pragmatics. Encyclopedia of Language and Linguistics. 1993.

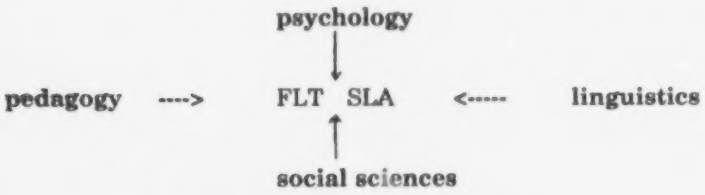
I am especially grateful to Henning Bolte (Utrecht) and Karen Sonne Jakobsen (Roskilde) for critical comments on an earlier version of this paper, which helped me develop a better understanding of the complexity of the history of L2-instruction.

- L1 is the natural language of some or all teachers	partners in interactions (resp. teachers) mostly have L2 as their native language
- happens in an L1 context	happens in an L2 context
- L1 is the medium of instruction in the school	if there is any kind of instruction at all, its medium will be L2
- use of L2 mostly restricted to teaching	use of L2 in interaction
- focuses on children and adolescents	focuses on adults

The above features characterize prototypes. In real life, neither SLA nor FLT will necessarily occur with all these features. Very often - and most certainly in the case of SLA - language learning and teaching will be a mix of both prototypes.

2. The main fields of reference of L2-instruction

FLT and SLA do not only refer to two different settings, as in the above scheme. Their profile is determined by their traditional affinities with the main fields of reference for L2-instruction, even though the relationships have changed over time, resulting in varying degrees of influence from those fields:



FLT has obvious relations to pedagogy and linguistics. As to **pedagogy**, this has exerted a great influence during the past century, and again in the seventies and

BEST COPY AVAILABLE

eighties of our century, when it was a central element in European views on communicative competence as a goal for FLT in the schools.

The rise of modern **linguistics** at the turn of the century changed the entire landscape of FLT: prominent linguists such as Viëtor, Sweet, Passy, and Jespersen developed the first professional methods for the teaching of modern languages, often subsumed under the label of the *direct method*. Again, around the middle of the century, linguists and psychologists used models borrowed from the ruling behaviorist psychology to create the *audiolingual method*.

SLA, as the younger subtype of L2-instruction, has its predecessors in theories of contrastive linguistics of the fifties. Based on so-called cognitive views of psychology and on Chomskyan linguistics, SLA gathered speed in the seventies. Today, it dominates the field with its important journals (*Applied Linguistics*, *Language Learning*, *Second Language Research*, and *Studies in Second Language Acquisition*).

In recent years, various models developed in **psychology** and **linguistics** have inspired two schools of thinking in SLA. These models are:

(1) language processing models, which focus on the interaction between the situation, language use, and learners' cognitive abilities; and

(2) models of so-called *Universal Grammar*, which follow the neo-Chomskyan thinking on parameter setting and the development of the *language organ*.

SLA's strong dependence on psychology as its field of reference has its pros and cons. Such a dependence allows for the creation of strong models, and methods for control and testing of well-defined variables (cf. McLaughlin 1987, Larsen-Freeman & Long 1991); but it also makes its models vulnerable to criticism from their respective reference sciences and to competition by alternative models. To take an example: contrastive linguistics as a strong discipline used to have a heavy influence on L2-instruction, as long as the ruling learning theory was of the behaviorist kind. With the fall of the master theory, contrastive linguistics became insignificant for L2-instruction, until such phenomena as *transfer* and *interference* were re-thought (cf. Kellerman & Sharwood Smith 1986).

SLA thinking based on language processing theories may eventually experience a similar development: As Jensen (1990) puts it, research on language processing

models traditionally operates inside the metaphor of the serial computer. Models for parallel information processing (in particular, as embodied in neural networks) may very well change well-established models and theories and force us to reinterpret the studies undertaken in the 'serial' paradigm.

The influence on SLA from the **social sciences** happened mostly on the level of micro-analysis. In the acculturation model (Schumann 1978), social variables are seen as central for the understanding of language development. Based on work in sociolinguistics and interaction analysis models and ideas from the social sciences have found their way into theories of L2 communication (Ellis & Roberts 1987) and language acquisition (Hatch 1978). In contrast, the influence from theories based on macro-level analyses has been rather scant, even though research on the status of L2's, on the planning and ideology of language teaching (e.g. Phillipson 1992, Skutnabb-Kangas & Phillipson 1986), and on social change and innovation (Wagner 1991) has gained attention in recent publications. Interestingly enough, work on the role of L2-instruction (in particular of FLT in schools) in preserving or changing the social power structure is almost not found, even if non-systematic evidence (cf. Haastrup 1991) indicates the existence of a relation between a learner's success in FLT programs and his/her social class.

3. The history of L2-instruction

A major stepping stone for the development of models and theories in SLA has been Krashen's controversial distinction between *learning* (resulting in metalinguistic knowledge about language) and *acquisition*: "a subconscious process identical in all important ways to the process children utilize in acquiring their first language" (Krashen 1985:1). Krashens categories catch two central concepts in L2-instruction, *metalinguistic knowledge* and *language use*, both being leitmotifs in the historic evolution of L2-instruction in Europe, as will be shown in this chapter. Putting them together in one model (as Krashen does) is at the same time a strength and weakness: a strength, since the model captures the two central concepts, and a weakness, since their relation is purely additive and in no way captures the dialectics in the historic relation of both concepts.

The history of L2-instruction has often been understood as a succession of different teaching methods. This conception faces a certain problem: Fully fledged methods (as for example, the audiolingual method) have dominated the history of L2-instruction only during shorter periods; even during their heyday, their real impact on teaching has been far from clear (cf. below section 5). Since, boundaries between the periods are mostly fuzzy, it is difficult to determine when one period starts and the other stops. Thus, a view of L2-instruction as the history of methods falls short of the complex history of teaching.

For the present overview, *methods* are understood as ways of L2-instruction which define certain tools and practices for teachers. Methods constitute their object (L2) in special ways on the basis of certain concepts of language, of learning, of education, and of language needs (cf. Stern 1983).

The early beginnings of L2-instruction

L2-instruction in Europe has evolved from two different settings: teaching by private tutors (German: *Sprachmeister*), and teaching in the tradition of classical philology:

On the one side, we find the teaching of living languages like English, French, German and others for the purpose of communication. This teaching is typically done by private tutors, who very often were native speakers without an academic education. They trained those who had to travel to other countries, or who had to use a foreign language for certain social or professional reasons. L2-instruction-for-use was necessary in the case of larger immigrant groups, such as for example the Huguenots who moved to England, Prussia, and other places. Howatt (1984) shows that the English teaching manuals developed for the Huguenots are concerned with language use, not language structure. They reflect everyday use of language and everyday language needs; they are concerned with domains of language use. The structure of such a use is that of real life. The results of this teaching-for-use may have been a language competence like that ascribed to Christopher Columbus, who spoke a Genoese dialect as his mother tongue, married a Portuguese, and lived for many years in Lisbon, where he learned to write official letters in Latin and also began to write in Spanish. Columbus apparently spoke two languages

(which he didn't write), and wrote in two further languages, which he didn't speak (Appeltauer, in press).

On the other side we find the teaching of the classical languages (Latin, Greek, and Hebrew), used communicatively only in very restricted domains: thus Latin was the language of the church, Latin (and sometimes Greek) served as the lingua franca between European scholars and, last but not least, in the schools. This kind of L2-instruction follows the practices developed in medieval schools: rote learning of texts and grammar rules, often formed as question and answer monologues. Later, the central role of grammar was preserved in the classical (neo-humanistic) school, where languages primarily where taught for the sake of their educational value.

The codification of the European languages during the 18th century made them manageable for teaching based on the Latin/Greek tradition. Instead of domains of language use, generalizations about language form (later termed *structures*) now came to organize the teaching material. Such generalizations, however, were detached from the domains of use.

To conclude: the beginnings of European L2-instruction have seen a schism between an approach which is geared towards the communicative *use* of language in everyday situations and learners' language needs, and one which is oriented towards *metalinguistic knowledge*. While the first approach typically has been succesful outside the school, L2-instruction within the schools has been formed by a struggle between the two approaches, as has been shown for English as an L2 by von Walter (1982) for Germany (Prussia), by Mugdan & Paprotté (1983) for Germany, and by Sonne Jakobsen et al. (1984) for Denmark. Everywhere the introduction of English into the schools has been closely linked to the modernization of the concept of education, from classical to 'realistic education' (German *realistische Bildung*). English, not being the language of the classically educated scholar, was the language of professional use in business. English found its way into the classical German (resp. Danish) 'gymnasium', but was taught as an optional language until the 20th century, though for a long time with a lower status than French (and German, in the case of Denmark). At the same time the idea of neo-classical education had been losing ground, and scholars had proved

that English, just like the classical languages, deserved treatment by the established philologist methods.

4. Methods of L2-instruction

The Grammar-translation method

In the early 18th century, the *grammar-translation method* took over from the scholastic way of L2-instruction, which gradually had been reduced to rote learning of text and grammar rules. This decline has to be seen on the background of the expanding school system, where Latin no longer was used for communication. According to Howatt (1984:131), the grammar translation method had been developed in the Prussian classical 'gymnasium'. The central element is no longer the text - as it used to be in the scholastic approach. Texts are replaced by isolated sentences which display certain grammatical regularities and problems. In this context, *grammar* refers to morphological and morphosyntactic phenomena. Grammar becomes graded, this makes it possible to distinguish between elementary and advanced learning tasks.

The grammar-translation method dominated L2-instruction in the European schools until the turn of the century, in the U.S. up to WW II (Moulton 1963).

The direct and audiolingual methods

At the end of the 19th century, a group of reformers voiced strong criticism of L2-instruction in the schools. Jespersen (1967:5 [1904]) wrote: "The purpose in learning foreign languages, then, must be in order to get a way of communication with places which our native tongue cannot reach, for there too may be persons with whom I, for some reason or other, desire to exchange thoughts (...)." (see: also Viëtor (1882), which was the real start of the reform movement). For the *direct method*, the sentence is no longer the unit of language teaching. Literary texts are used, at times as *Easy readers* to give access to the "thought of others" (Jespersen 1967: 9 [1904]). Metalinguistic knowledge is not a primary goal in itself any longer. Jespersen and his fellow reformers argued for an inductive grammar teaching, where the perspective changes from the written to the spoken language as used in communication, and to real receptive skills. This change mirrors the

growing L2 needs of contemporary society, as Sonne Jakobsen et al. (1984) have shown it to be the case for Jespersen's Copenhagen before the turn of the century.

Wh European L2-instruction thus was changing, the grammar translation method still dominated U.S. schools and universities (Moulton 1963). It was eventually replaced by a new method, based on the work of linguists: the *audio-lingual method*, originally developed at the brink of WW II to equip U.S. soldiers in a very short time with skills in foreign languages, something grammar-translation could not achieve.

In the audiolingual method, the grammar is implicit: it is hidden in the grading of the material: In contrast, explicit teaching of grammar and translation exercises are banned. Moulton (1963:29) characterises the audiolingual method, which made use of contemporary (structural) linguistics and (neo-behaviorist) learning theory, as: "graded materials, based on a structural analysis of the foreign language, presentation of the structure by a trained linguist, several hours of drill per day with a native speaker in small classes, primary emphasis on a practical speaking knowledge".

Communicative language teaching

In the early seventies, three different approaches, all aiming at *communicative language teaching* challenged the status quo in L2-instruction (for an overview c.f. Wagner 1983):

- a *sociolinguistic* approach, based on Hymes' (1972) definition of *communicative competence*;
- a *pedagogic* approach, which based itself on Habermas' (1971) thoughts on social power in communication; and
- a *functional* approach which had British contextualist theories (especially Halliday's) as its point of departure.

While none of these approaches developed into a well-defined method, all of them played an important role in the development of an ideology of L2-instruction in Europe. The greatest influence was exerted by the *functional* approach, as the reference model for the FLT project sponsored by the Council of Europe; this

BEST COPY AVAILABLE

model analyzes the L2 needs of the learners and describes the different language elements the learner has to master to fulfil his or her goal in L2 (cf. Wilkins 1976). As to the *pedagogic* approach, this had its focus on the social organization of the learner group and thus on the use of languages in the classroom; by contrast, the *functional* approach concentrated on the language needs of the learner, i.e. on the use of language outside the classroom. Both approaches complement each other: the first looks for learner centered tools for teaching, the second develops learner oriented teaching materials.

With communicative language teaching as the dominant theory of the seventies and eighties, the initial schism between teaching for use versus teaching of form has been done away with, at least as far as the theory of FLT is concerned: today, nobody advocates the pure rote learning of grammatical (structural) elements any longer. The role of the grammar in FLT, though, is still in dispute, but nowadays more as regards what kind of teaching of formal elements is useful at what point of the learning process.

5. Classroom communication

Above (p.6) I mentioned that the history of L2-instruction should not be understood as a mere succession of methods. Rather, I want to further the thesis that the communicative approach gather the different historical elements into a coherent whole. Consequently, the description of classroom communication is necessary in order to understand the entire historical as well as modern picture. Unfortunately, teacher-learner communication of earlier times can only be reconstructed from the known principles of teaching, according to which communication in the pre-direct method classroom was teacher-centered with L1 as the language of instruction. There was no L2 communication between students at all.

In contrast, Jespersen advocates the use of L2 as the language of instruction, but still in a teacher centered classroom communication: the teacher asks questions in order to make the students talk. But Jespersen also describes teaching techniques that will get the students themselves to ask questions about the text, questions that are to be answered by their classmates.

While the direct method casts the teacher as an encouraging master of classroom talk, the audiolingual method and most of its successors differentiate the teacher's role in the classroom. In certain phases, for example through drill tasks, the teacher has a central and dominating role. In other phases (for example in role plays), the students are on their own. Overall speaking, in communicative language teaching, a radical shift to learner-centered communication is intended, but not always achieved.

An increasing number of FLT classroom studies have been carried out (with different objectives; for an overview, cf. Chaudron 1988); these studies give a fairly good picture of what is going on in the classroom. Strangely enough, in an era dominated by the communicative language teaching ideology, descriptions of European classroom activities often show very traditional ways of L2-instruction (Lörscher 1983, Wagner 1983, Kasper 1986). The impact of such traditional teaching can be explained by a closer analysis of the communication structure in the classroom.

Since the work of Bellack et al. (1966), the kernel element of classroom communication has been understood as consisting of three moves: the teacher's initiative, the student's reactive, and the teacher's evaluation. Ehlich & Rehbein (1986) describe classroom communication as a pattern of task-giving and task-solving, that is, as a specific, institutional variant of a problem-solving discourse whose goal is the transfer of knowledge. This approach explains the gap that exists between, on the one hand, all modern methods, geared towards language use, and on the other, the FLT classroom practice where traditional tools such as translation, rote learning of grammatical (morphosyntactic) rules, reading aloud, still are common (cf. Wagner 1991). To fulfill the purpose of the institution (knowledge transfer), teachers select certain techniques stemming from different methods, but only if they are useful towards this goal, and besides, easy to handle and testable. Thus, certain older tools survive in the classroom because of their function with regard to the aims imposed by the school for FLT. In this way, the initial schism in European L2-instruction keeps being reinforced by the institutional teaching conditions for FLT.

References

Appeltauer, E. (in press): Spracherwerb: Eins-, Zwei- und Mehrsprachenerwerb.

Bellack, A., A.; Kliebard, H. M.; Hyman, R. T. & Smith, F. L. Jr.(1966): The Language of the Classroom. New York: Teacher College Press.

Chaudron, C. (1988): Second Language Classrooms. New York;: Cambridge University Press.

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): Muster und Institution. Tübingen: Narr.

Ellis, R. (1986): Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Roberts, C. (1987): Two Approaches for Investigating Second Language Acquisition. In: Ellis, R. (ed.): Second Language Acquisition in Context. Prentice Hall: Englwood Cliffs, N.J.

Haastrup, K. (1989): Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words. Copenhagen Business School. (Tübingen: Narr 1991).

Habermas, J. (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, J. & Luhmann, N. (eds.) Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Hatch, E. (1978): Discourse analysis and second language acquisition. In Hatch, E. (ed.): Second language acquisition - a book of readings. Rowley,Mass: Newbury House. 402-435.

Howatt, A.P.R. (1984) A History of English Language Teaching. Oxford: University Press.

Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. In: Pride J. B. & Holmes, J. (eds.): Sociolinguistics. Penguin: Harmondsworth. 269-293.

Jensen K.A. (1990): Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen. [Cognition, acquisition and L2 knowledge and skills] Pluridicta 15: Odense University.

Jespersen, O. [13]1967, [1]1904): How to teach a Foreign Language. London: Allen & Unwin.

Kasper, G. (ed.)(1986): Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus: University Press.

Kellerman, E. & Sharwood-Smith, M. (eds.) (1986): Crosslinguistic Influences in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. D.(1985): The Input Hypothesis. London: Longman.

Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1991): An Introduction to Second Language Acquisition Research. London: Longman.

Lörscher, W. (1983): Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs. Tübingen: Narr.

Moulton, W. G. (1963): Linguistics and Language Teaching in the United States. In: IRAL I/1:21-41.

McLaughlin, B. (1987): Theories of Second Language Learning. London: Arnold.

Mugdan, J. & Paprotté, W. (1983): Zur Geschichte des Faches Englisch als Exempel für eine moderne Fremdsprache. In: Mannzmann, A. (ed.): Geschichte der Unterrichtsfächer 1. München: Kösel. 65-93

Phillipson, R. (1992): Linguistic Imperialism. Oxford: Oxford University Press.

Schumann, J. (1978): The pidginization process: a model for second language acquisition. Newbury House: Rowley, Mass.

Sonne Jakobsen, K.; Risager, K. & Kristiansen, M. (1984): Mellem tradition og modernisering - om fremmedsprogenes historie og funktion i gymnasiet. [Between tradition and modernization - about the history of foreign languages in the (Danish) gymnasium] In: Kristiansen, M.; Risager, K. & Sonne Jakobsen, K. (eds.): Umoderne sprog? [Unfashionable languages?] Copenhagen: Gyldendal.

Skutnabb Kangas, T. & Phillipson, R. (1986): Linguicism Rules in Education (3 volumes) Roskilde: Roskilde University.

Stern, H.H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching: Oxford: University Press.

Vietor, W. (pseudonym: Quousque tandem) (1882): Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage. Heilbronn.

Wagner, J. (1983): Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Wagner, J. (1991): Innovations in Foreign Language Teaching. In: Phillipson, R.; Kellerman, E.; Selinker, L.; Sharwood Smith, M. & Swain, M.: Foreign/Second Language Pedagogy Research. Clevedon: Multilingual Matters.

von Walter, A. (1982): Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen. Universität Augsburg.

Wilkins, D.A. (1976): Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.

Innovation in foreign language teaching[1]

This paper deals with the problem that new trends in linguistics and language teaching theory do not automatically lead to innovation in teaching routines.[2] Resistance to change hampers innovation. I deal with this topic in the first section. In the following sections, I discuss two different types of resistance. The first has to do with structural aspects of pedagogical action in school and will be developed at length. The second is concerned with psychological aspects of innovation and will be summarised rather briefly.

Preliminary remarks

A historical view of teaching methods

Research on foreign language teaching and learning[3] has been closely connected with the history of innovation in language teaching. New developments in linguistic theory and language learning theory have repeatedly fostered new methods in foreign language teaching, for instance: Jespersen and other scholars developed the direct method as an attempt to modernise foreign language teaching in accordance with the linguistics of their time. Structural linguists in the USA invented the audiolingual method. Guberina is godfather of the audiovisual method. A cognitive approach to modern language teaching was influenced by the emerging generative grammar. Pragmatics and the research into language functions have influenced the communicative approach, including the variety marketed by the Council of Europe.

---

[1] This paper has been published earlier in R.Phillipson et al (eds) (1991): Foreign/Second Language Pedagogy Research. Clevedon: Multilingua Matters.

[2] I am grateful to Karen Sonne Jakobsen for a thorough discussion and criticism of the points made in this article.

[3] For the purpose of my argumentation it does not seem reasonable to distinguish between *foreign* and *second* language teaching. Neither is the distinction between *learning* and *acquisition* useful.

The relationship between an scientific discipline and educational practice has often been described as knowledge transfer from research to teaching. The term *teaching methods* refers to models of instruction that are theory based. It is due to this derivational relationship that methods can develop normative power, since teaching procedures in principle can be traced back to the underlying theory which decides what is right and what is wrong. Theories of language acquisition and teaching used to be fairly simple, and therefore methods could emerge as well-defined patterns of teaching activities and techniques.

In the late 1970s the world of language acquisition became complicated. Cognitive theories appeared on the scene and described complex patterns of language use and acquisition. As a consequence the normative power of methods as patterns of teaching techniques seemed to be broken[4] and the age of a hundred prospering flowers seemed to have come. While in the case of methods, experts defined what was right and wrong, now the patterning of teaching activities was at least partly defined by teachers themselves.

The trend changed again in the 1980s. The renewed interest in methods, as for example *suggestopedia*, *the silent way*, *total physical response*, and the *humanistic approach* indicates that there is still a demand for recipes. Yet methods are no longer developed by knowledge transfer from linguistic theories, but from the new age of theories of social interaction and learning.

The succession of methods can easily be shown in periodicals and books on language teaching. What was really happening in the classrooms through the ages of shifting methods is much more opaque. Did teachers really change their teaching according to what the experts said? Did methods have a direct impact on teaching routines? To put it in a more generalised form: Is the change in theories reflected in changed teaching behaviour? Did and do new methods lead to innovation in the school? And, if so, in what way? To answer these questions, we have to look for empirical evidence.

---

[4] This applies to the European context. The situation in the USA may have been different.

The growing body of research into classroom interaction in recent years makes it possible to evaluate changes in teachers' behaviour on empirical grounds. Classroom research has shown that teachers do not follow well-defined methods but use a variety of teaching techniques. This has often been referred to as the 'eclectic' approach, where teaching activities like those of the grammar-translation method - already criticised by Jespersen (1904) nearly 90 years ago - are used side by side with elements of the direct method or communicative exercises. Heterogeneity of teaching activities used is a prominent feature, to judge by classroom research. Another remarkable feature of classroom interaction is that the role of the teacher is still central. Teachers' interactional styles may have changed, but the majority of studies show that classroom interaction is heavily centered around the teacher. These observations have been confirmed by teacher trainers, who report that the daily routines in schools change slowly.

We have to conclude that the impact of well defined methods on routines of daily teaching has been weak. Language teaching tradition in schools tend to be extremly inert, and as I shall argue, this appears to be due to strong resistance to innovation. In the following sections a number of reasons for such inertia in language teaching will be examined.

Methods and method: a crucial distinction

A central distinction in my analysis is between *methods* and *method*. *Methods* are well-defined patterns of teaching techniques. The concept of *method* refers to all the things which really happen in the classroom. Earlier in this paper I have called this the 'eclectic' approach.

This distinction between methods and method is crucial for foreign language teaching, where the development and evaluation of methods has been a permanent topic in books and periodicals. While methods follow the logic of linguistics and/or psychology, method is eclectic. Its structure follows the logic of teaching in an institution. The contradiction between the logic of language teaching methods and the logic of teaching inside an institution is a major source of resistance to methodological innovation.

My arguments are based on empirical studies of classroom research in different branches of the Danish school system[5]. The situation in Denmark may be special. Unlike other school systems, Denmark has no binding national curriculum and teachers have freedom of method. This goes together with a flat power structure - a general feature of politics and society in Denmark. Innovation cannot be enforced by school authorities. Teachers have to be convinced by new educational products and procedures before they are willing to incorporate them in their daily routine. These preconditions strengthen method in contrast to methods, since teachers in Denmark are more in control of their own work than in other school systems. However, a negative effect may be that there is more inertia in a system like the Danish one than in more hierarchical systems.

Yet resistance to innovation is not a specifically Danish feature. It has been described as existing in other countries as well (Hurst 1983), and the growing literature on classroom research in modern language teaching shows related problems for other school systems (cf. Bolte & Herrlitz 1986 for the Netherlands, Kasper 1986, Wagner & Petersen 1983 and Wagner 1983 for Denmark, Lörscher 1983 for West Germany).

Models for the relation between research and teaching

According to the model of knowledge transfer, knowledge is produced in research and transferred to foreign language teaching in schools, where it leads to innovation. One example of this model is found in Færch, Haastrup & Phillipson (1984). Here an "analysis of learner language" is the starting point and leads to "theories of language learning" and further to teaching objectives, selection of content, teaching principles and classroom activities. (1984: 10f). Changes in teaching are seen as the outcome of new developments in research. This model runs into serious difficulties when it tries to explain unsuccessful innovation in teaching. It has to fall back on such explanations as: *Inertia results from malfunction inside the institution*, or *It is due to the lack of motivation and ability of the teachers.*

---

[5] For the present study, the classroom observation data documented in Wagner & Petersen (1983) have been re-analyzed.

The concept of the application of theories is basically the same idea as the model of knowledge transfer: theories are applied to social reality. Unsuccessful innovation is analysed as the faulty application of theories.

As a remedy to unsuccessful innovation, better in-service training of teachers is demanded. This of course is always a good idea, but it will not solve the problem inherent in the knowledge transfer model, namely the idea of application. As long as research in foreign language learning aims at theories about idealised human abilities, and as long as its findings are intended to be transferred to teaching encounters, the problem of deducibilty exists, i.e. the condition for deducing statements about teaching from a more or less clinical theory have to be defined. Strictly speaking, the basic idea of the model of knowledge transfer is idealist.

In this paper I will offer a different approach, based on the distinction between method and methods. Both follow a different logic, so results from linguistics and research on language learning will fit into methods, but not necessarily into method. In terms of schema theory, methods can be viewed as developing schemata for pedagogical actions. These schemata only cover part of the complex social interaction which is going on in the teaching situation. Method follows a different schema. As a consequence methods are restructured according to the schema of method, resulting in different forms of innovation than expected from the viewpoint of methods.

Innovation is part of social change; hence models for innovation have to be related to sociological theory. An approach of this kind is suggested by Sonne Jakobsen (1989). She uses the notion *identity of an institution* i.e. the way the institution conceives of itself, as a basic concept in her argument against idealised models for implementing change. The concept of institutional identity permits description of how the educational goals and tradition of a given institution frame possible changes. Learning in social institutions like schools is always defined in relation to certain social groups and their goals. Models of innovation have to cope with this. Forced innovation which is in conflict with an institution's educational identity may lead to what Hurst (1983:16), in a review of the extensive literature on educational innovation, calls "token adoption (...) with teachers professing to have changed their practice, but actually carrying on as before".

My arguments complement Sonne Jakobsen's approach. Innovation in foreign language teaching must be seen not only in relation to institutional identity but also to the interaction and psychological developments of the agents of the institution. In the next section I will discuss interactional aspects of innovation in the classroom and in the following section sketch a model for psychological analysis. The next section is based on action that I will analyse, and the following section is based on Laing's concept of psychological knots (Laing 1971).

2. Structural Problems of Pedagogical Action in Schools

In this section I will describe the reasons for system inertia which are rooted in interaction. To begin with, a model based on action theory will be outlined. This framework will then be applied to the analysis of foreign language teaching.

A model for pedagogical action

My approach is derived from the work of Ehlich and Rehbein (cf. Rehbein 1977, Ehlich & Rehbein 1987). To describe the model, an example from outside the classroom has been chosen.

Basic concepts for the analysis of actions

In a simplified version the model generates a structure as follows: an interaction consists of different levels of action. A level is constituted by elements of the level below. The action *to go shopping* will serve as an example.

For me personally shopping consists of several sub-actions: *taking the car out of the garage, driving to the next supermarket, buying things, taking them home.* On a Saturday morning *a coffee break* and *a chat with friends* who pass by may be part of the shopping. These actions again may be complex in the sense that they are composed of actions on a lower level. *Buying things* is realised by *entering the supermarket, looking for a trolley, collecting several things, paying for them.* Again these actions may be complex, composed of different physical activities: you can pay cash or write a check or pay by card. For the present purpose further levels of action need not to be detailed. Action is characterised by *goal* and *function*. In

the example of *writing a check*, paying for things bought is the goal. It has a function relative to the higher-order goal *shopping*. In my terminology *goal* is reserved for the intended outcome of an action, while *function* connects an action with other actions, and refers to a goal on a higher level. If several actions constitute an action on a higher level, they have a distinct function with respect to the higher goal.

At this point it is necessary to distinguish between the agent and observer of an action. Seen from the agent's perspective s/he normally acts meaningfully, since his/her actions have goals and functions. An observer, on the other hand, has to infer goal and function from the perceived activity. S/he will interpret activities by using contextual information and cultural knowledge.

To sum up the crucial points: According to action analysis, the action at the top level is determined by a goal. In the case of complex actions the next level consists of several actions which together realise the superordinate actional goal. In this way an action may be realised by other actions and may itself have a function for higher-level actions.

The logic of methods

The suggested framework will be used for analysing foreign language teaching, with the intention to bring the functions of teachers' actions into focus. This goal differs from a discourse-analytical approach to classroom research. According to discourse analysis, the researcher asks *what is happening in classroom discourse?*. Action analysis asks *what is happening and why?* Approaches based on discourse analysis typically do not interconnect teachers' intentions with the things that happen in the classroom. The function of the teacher's activity is seldom reconstructed and - as far as I can see - never evaluated in relation to other data. Often the analysis goes no further than the description of classroom activities and does not connect them to a theory of pedagogical action. In this sense, it is an analysis from the bottom up. Action analysis examines interaction in the classroom from the top down and in that way results in a description of pedagogical action.

The model has several levels (see table 1). At the top is the goal of *teaching a foreign language*. The next level defines goals which together fulfill the goal of

language teaching, i.e. they have a function in relation to the overall goal. These goals are classically the four skills: *listening comprehension*, *reading comprehension*, *speaking* and *writing*. This level will be referred to as lesson[6]. Each lesson again has sub-goals. The third level contains different types of exercise which implement the goals of the second level.

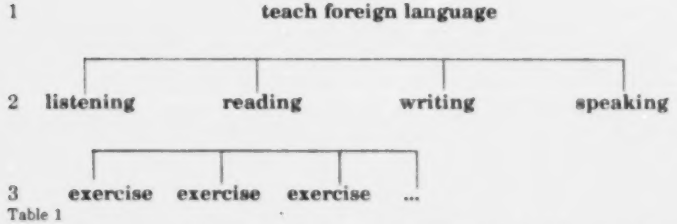


Table 1

For exemplification I will apply this model to the teaching of reading comprehension as a sub-goal of teaching English (see table 2). Reading comprehension has traditionally been trained by several teaching activities (exercises) as for example:

answering multiple choice questions

definition of headlines for paragraphs

answering of wh-questions

The *presentation of a text* precedes the different exercises. Its function is to prepare the exercises that follow. The function of all exercises is the teaching of reading comprehension.

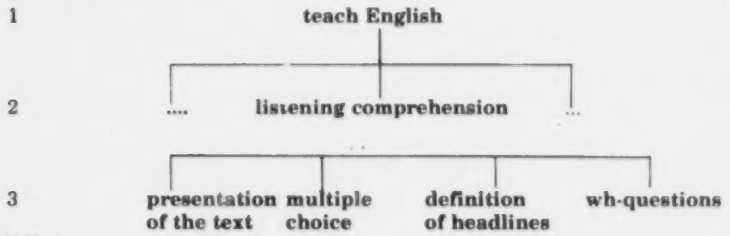


Table 2

[6] For the purpose of my argument, 'lesson' is defined as pedagogical action. The standard teaching unit of 45 minutes will be referred to as '(class) period'.

The logic of methods is the selection and sequencing of different exercises in different lessons and sequences of lessons. The ultimative goal of methods is that any activity in the classroom be subject to language learning goals according to the method chosen. In an action-based model of methods, *lessons* are clusters of methodologically defined activities which serve the training of language skills like listening, speaking, reading, writing. A lesson consists of a cluster of different exercises which again are clusters of tasks. Exercises are the central language teaching activities.

Methods have the structure:

Activity A has the function F
as realisation of goal G because of T

where F is derived from G, the ultimate goal of foreign language teaching. T is the linguistic and/or psychological theory which a method refers to. To give two examples:

(1) In the audiolingual method, we can put the following variables into the formula: A = imitation, F = automatisation, G = oral production, T = behaviourism.

(2) In a communicative approach, A may be paraphrasing a text. This may serve as preparation (F) for other exercises which aim at free oral production (G) on the basis of a problem solving approach (T) to language learning.

Looking further at one single exercise we see that it can be implemented in different ways. *Questions to the text* may be addressed to one learner with the whole class as audience, or they may be given to several learners for group work. The questions may be written down for homework or improvised by the teacher during the lesson. Hence the analysis has to account for one more level, that of *tasks*. There is no need to integrate deeper levels of physical actions into the analysis.

Classroom analysis has shown that *task giving* follows a highly conventionalised structure. The pattern consists of three parts.

(1) The teacher formulates the task and then nominates an individual learner.

(2) The learner tries to solve the task. This step may have different embedded steps if the learner cannot solve it adequately. Repair of learners' utterances is part of this step.

(3) The pattern ends when the teacher accepts the solution. S/he can do this more or less explicitly.

The model thus operates with four levels. From bottom to top these are *task giving*, *exercises*, *lessons*, and *teaching of a foreign language*.

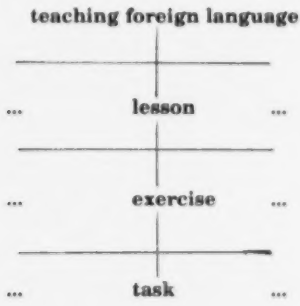


Table 3

We can now reformulate the function of methods according to this model. Methods define a specific model for lessons aiming at the teaching of different language skills. Furthermore methods define exercises which implement the goals of the lessons. For most methods the level of task is out of focus. This may be the reason why variation in task giving is highly restricted in classroom interaction.

The logic of method

First examples from my material on classroom communication will be described, focussing on lesson types and exercises (teaching activities). None of my examples are avantgarde teaching, but 'normal' routine instruction. Then teachers' reasons for the teaching activities chosen will be discussed.

BEST COPY AVAILABLE

Examples

The first example is from the 7th year of English in the first grade of a Danish high school (gymnasium). The period is divided into two lessons. The first lesson is textwork and consists of two parts, the second lesson deals with grammar.

Lesson 1, part 1: A text, prepared at home, serves as input. Comprehension is checked by means of an exercise: a learner reads a part of the text aloud. The teacher asks questions about the text which are answered by the learner. Then another part of the text is read by another learner.

Lesson 1, part 2: A new text serves as input. The goal is comprehension of the text. The teacher reads the text aloud. She clarifies the meaning of words in the text and partly translates it. Afterwards several learners read parts of the text aloud.

Lesson 2: The second lesson is on grammar. The learners work with the grammar book and complete several fill-in and transformation exercises.

This structure of a period is common in the higher grades in the Danish school system.[7] Foreign language teaching comprises primarily the reading of texts and training in the comprehension of fairly difficult texts, secondly consciousness-raising about rules of grammar and their automatisation through written grammar exercises.

The second example is from the 5th year of German in the 1st grade of a Danish gymnasium. The period contains one text lesson consisting of three parts.

Part 1: The learners have prepared a text at home and ask questions about unknown words and difficult parts of the text.

Part 2: The second part involves an unknown text. The learners read the text aloud and translate parts of it. The teacher asks content-related questions about the text which check and support reading comprehension.

Part 3: A teacher-centred interpretation of the text.

Both examples are from classes with high intermediate learners. At this level, the class periods usually consist of one or two standard lessons: on text and on gram-

[7] A period with the same structure is described in Kasper (1986).

mar. In my data these two types of lessons are the core of beginner teaching as well. There is a small range of standard exercises:

reading aloud
questions on the text (check / support comprehension)
content questions (interpretation)
pattern drill-type grammar exercises
grammar presentation
translation.

Historically some of these activities derive from specific language teaching methods. Others have 'always' been used in language teaching. This is the case for reading aloud, which Jespersen (1904) re-designed by a well-defined methodology (see below). Table 4 relates some frequent exercises to the methods they originally were part of.

Activity	Goal	Methods
reading aloud	phonetic training	direct method
filling in an element	pattern training	audiolingual method
permuting an element	pattern training	audiolingual method
translating	translation training	grammar-trans method
presenting a grammatical paradigm	memorising	grammar-transl method
role play	automatisation in interaction	audiovisual method
	learning in meaningful contexts	communicative approach
talking about a text	speaking	direct method

Table 4

As can be seen, method combines elements from different methods. Its logic cannot be that of methods, since teachers combine elements from different origins which to a certain extent are incompatible with regard to their theoretical foundations. In many classrooms, audiolingually based automatisation drills are used on a par with citations of grammar paradigms from the grammar-translation method and with communicative exercises.

Teachers' explanations for their method

In order to reconstruct the logic of method more accurately, we have to understand the functions of exercises. To this end, I have asked teachers for explanations of the activities used in their teaching. Typically two types of explanation were given: those which explicitly referred to language learning and those which were mostly concerned with the social organisation of the class.

Table 5 and 6 list the arguments given by the teachers for two types of exercise, *reading aloud* and *translation*.

activity	second language teaching reason	other reasons
reading aloud	phonetic training	to start period to calm down learners to refresh context to warm up to focus attention to connect several lessons necessary for examination

Table 5

activity	second language teaching reason	other reasons
translation	to train translation to clarify the meaning of words	to check homework necessary for exam. to check understanding of text and vocabulary to calm down students to focus on text to refresh context

Table 6

In my data reading aloud is the most frequent activity in the classroom. As mentioned above it is often claimed to serve phonetic training, and thereby ascribed relevance to language teaching. Jespersen (1904) suggests a procedure where the teacher reads the teaxt aloud first, giving the learners a phonetic model. The basic idea is learning by example. The interesting thing for my argument is that teachers rarely follow Jespersen's sequence. Learners often read without first listening to a model. Thus the activity is no longer connected with a learning theory.

Other reasons mentioned by teachers have to do with the organisation of learning. There seem to be three types of reasons:

(1) Reasons connected with the organisation of the teaching period. Before the teacher can start a discussion about a text, all learners have to know what the text is about.

(2) Reasons related to disciplin and the social organisation of the class. After breaks or even during the teaching period sometimes learners have to calm down.

(3) Reasons relating to the institution. For instance, reading aloud may be part of the examination ritual.

The same arguments are heard with respect to translation, even if translation is a goal in itself for some teachers. But in general teachers specify the same four types of reasons: language learning, organisation of time and of discipline (getting the class to work and keep it working), and examinations. Aspects of organisation of time will be discussed later.

Discourse structure of the teaching period

One central problem in the organisation of teaching in an institution is the contradiction between the idealised structure of pedagogical action - defined by methods - and the agenda of the teaching period. All teaching activities have to be sequenced in a period of 45 minutes and this has its own dynamics. The structure is indicated by verbal and nonverbal marking (gambits and body movements). As any communicative encounter, the teaching period consists of three basic parts: an opening, a central part, comprising the language teaching proper, and a closing.

The second and, obviously, longest part again includes several parts (lessons) which in turn are structured into start, middle and end.

The crucial point is the start of an activity, because this is a transition point which has to be marked. Several times during a period the teacher faces the same organisational problem: how to get the whole class to shift attention to the new topic. Apparently this can easily be achieved by foreign language activities, such as *reading aloud*.

Conclusion

Methods are systems of action which are structured along a single line of goals. The method a teacher uses is a complex structure which bundles together different interactional structures. Any activity has to fulfill several functions for different goals. Teachers' explanations for their teaching activities make it clear that these activities combine language teaching goals, social goals with respect to classroom organisation and discourse functions, i.e. goals which are derived from the sequencing of activities inside a class period. Method is the realisation of foreign language teaching methods in terms of discourse in the classroom and in the institution. Method is **not** the application of methods.

We can now take a closer look at the conditions which make elements of methods useful for method, i.e. determine how the teacher selects activities.

New elements may be integrated into method

> if they have a background in one of the methods which are developed for foreign language teaching, i.e. if there is an 'ideological' superstructure which labels the exercise as a meaningful activity in foreign language teaching, and
>
> if they at the same time can be used for the social organisation of the class.

It appears that the first condition may easily change into a myth. The case of *reading aloud* shows that language teaching arguments for the use of an exercise may not be valid any more or cannot be valid for the specific form an exercise has in the classroom. There is no doubt that *reading aloud* is used so frequently because it is suitable for classroom organisation.

The integration of new activities into method follows two steps:

(1) New activities may be accepted if they are able to fulfil different functions and serve the complex of goals which teachers have. They must be based on new teaching or learning theories.

(2) Once accepted, these activities will undergo a process of ideologisation, i.e. the explanation for the activities is no longer part of methods. Since methods are norms of action based on scientific theories, the process of ideologisation severs this relation. The ideologisation of activities is evident if an activity is evidently useful for social organisation in teacher centered interaction, but can hardly be justified by a learning theory. A case in point is the use of *translation*.

This analysis provides insight into factors which can determine the successfull planning of innovation in foreign language teaching. The criteria have to emerge from the teaching situation and not from learning theory or linguistic theory. New activities have a chance of winning a place in the method if they are able to fulfill different goals in a teaching situation. Hence we can conclude that innovation in foreign language teaching will not take the form of a paradigm shift, but will be a smooth replacement of old-fashioned activities by new ones. There is a dangerous element in this process: new activities may lose their potential for change, since they are taken out of the logic of their source, and may therefore end up well integrated in old-fashioned teaching routine.

3. Psychological aspects of innovation

In the previous section I have explained system inertia as rooted in the complexity of interaction. Agents of the institution have to combine several goals in single actions. But it is essential to remember that innovation is more than social and interactional changes. Innovation is also contingent on the processes of psychological change in the people involved. Therefore it is necessary to combine the analysis of interaction with that of psychological processes. For this purpose, an

BEST COPY AVAILABLE

approach described at length by A.C.Wagner et al. (1984) will briefly be reviewed.[8] It examines the genesis and disentangling of psychological knots (Laing 1971).

In this approach, psychological norms are the basic category. Individuals follow norms and evaluate their own and other people's actions in relation to norms. Under certain circumstances norms may petrify into psychological imperatives, i.e. clear-cut definitions about what to do and what not to do, about what is good and what is bad. While norms can be negotiated and violated, imperatives are binding obligations.

Knots emerge when an individual holds imperatives which are incompatible with reality or with other imperatives. Knots are contradictory obligations which cannot be solved ad hoc and trap the individual. If a situation activates contradictory norms, a psychological conflict results. If a situation activates a knot, the individual gets into a psychological dilemma.

A.C.Wagner et al. (1984) distinguish between imperatives which are in opposition to perceived reality (as it is now, as it will be in future, or as it has been before), and those which are contradictory to other imperatives. In the first case the individual cannot follow the psychological imperative because reality does not allow it. In the second case one imperative demands a certain action, another imperative another and both actions are incompatible. As A.C.Wagner et al. demonstrate, knots paralyse changes of behaviour. Individuals with contradictory imperatives feel powerless, they are frustrated and not open to change.

This introduction of new methods and teaching techniques may be perceived as necessitating a certain type of teaching. In this case, innovation has taken the form of psychological imperatives and faces the problem of knots. We can distinguish R-knots, I-knots and E-knots:

(1) If there is a contradiction between an imperative derived from a new method and perceived reality in the teaching institution, R-knots will appear.

(2) Contradictory imperatives will lead to I-knots.

---

[8] Krumm (1987) has adopted A.C.Wagner's model for a proposal for inservice teacher training. An action oriented model for psychological changes is discussed in Krak (1987).

(3) Contradictions between teachers' own experiences and a new method result in E-knots.

R-knots have to do with more or less implicit assumptions of methods about the context of teaching: often methods are not designed for certain institutions, but are supposed to work 'in general'. Consequently methods idealise the context of teaching with regard to a number of factors, including the lerners' motivation, number of learners, size of classroom, language ability of learners and teachers, and so forth.

An example of an R-knot can be formulated as

I should get every learner to talk much more,
but that is impossible with 30 learners in my class.

Teachers who work in classes with that many learners, with tables bolted to the floor and without themselves being fluent in the target language, quite naturally perceive a contradiction between institutional reality and idealised presuppositions about teaching contexts in certain methods.

Another type of a R-knot is the contradiction between imperatives derived from a certain method and examinations. Even contradictions between certain methods and official goals of an institution may lead to R-knots. For example the teacher of LSP may be trapped in an R-knot between a famous new method and the learning goals of LSP

I should get the learners to talk much more,
but for my learners it is essential to write letters.

I-knots result from conflicting imperatives. One of the best-known examples is what teachers often perceive as opposition between accuracy and fluency. This I-knot may be formulated as follows:

I should get every learner to talk much more,
but than I cannot correct all errors.

In this case both imperatives refer to learners' interlanguage and are perceived as incompatible. This knot is closely related to another perceived contradiction, that of grammar teaching versus teaching of communication.

E-knots may be the result, if teachers are not able to relate a new method to their own learning-biography.

I should get the learners to talk much more,
but I learned English perfectly well by translation exercises,
so why shouldn't they.

E-knots pose a special problem since they hide several traps which complicate disentangling. In respect to the E-knot named here, it may be the case that teachers do not perceive central factors in their own learning. For example the teacher may have been the only learner in his/her own class who learned English well, or s/he may have learned English outside school without realising it.

To undo E-knots it may be necessary to discuss the teachers' self-assessment. This is not an easy task in inservice teacher education as teachers may perceive a discussion of their own professional attitutes and actions as severe criticism and develop resistance to untying the knot. Or the teacher may feel that s/he is being accused of not speaking the language well enough.

The result of all these knots is the preservation of the status quo and teacher frustration. Old-fashioned teaching will continue, but with lack of satisfaction and worry on the part of the teacher. Teachers react differently to this situation: they may feel insecure about what they are doing, they may dislike it, or they may reinterpret what they know about methods and feel that they are doing exactly what the new method calls for.

Knots have to be disentangled, but how? A.C.Wagner et al. (1984) suggest a therapeutic way such as tracing imperatives back to the norm they come from. When traced back, the transformation of norm to imperative has to be inhibited, since norms can be changed but imperatives cannot.

4. Conclusion

By way of conclusion, let me specify some consequences emerging from the analysis of structural and psychological resistance to innovation:

(1) Models for innovation do not match reality as long as they are based on models of knowledge transfer from methods to method. The model is not useful, since the institutional context of teaching is not taken into consideration.

(2) Innovation based on knowledge transfer models severs the connection between exercises and their theoretical foundations, because exercises will be restructured under the domain of method. Innovation of this type will remain purely ideological.

(3) Ideological adoption of new activities may directly lead to psychological imperatives.

(4) Innovation must be based on an analysis of teaching conditions in an institution. i.e. of official and less official goals connected to teaching and learning as social activity.

(5) Theories about language and language learning may be part of realistic approaches to innovation, but they are not sufficient on their own.

(6) Task giving as the most routine level of interaction has to be put in focus. Innovation of method has to focus upon this level by reestablishing the connection between task-giving and the overall goal of teaching.

(7) New methods have to define their conception of teaching right down to the level of task giving, if they intend to be more than purely ideological.

(8) Teacher training has to start from the complex reality of institutions and teachers' perception of them. Teacher training has to elaborate and develop the complex scheme of teaching foreign languages.

References

Bolte, H. & Herrlitz, W. (1986): Language Learning Processes and Strategies in the Foreign Language Classroom: A Reconstructive and Interventive Model. In G. Kasper (ed.): 195-223

Ehlich, K. & Rehbein, J. (1987): Muster und Institution. Tübingen: Narr.

Færch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. (1984): Learner Language and the Language Learning. Copenhagen: Gyldendal.

Hage, K. et al. (1985): Das Methodenrepertoire von Lehrern. Opladen: Leske und Budrich.

Hurst, P. (1983): Implementing Educational Change - A Critical Review of the Literature. Department of Education in Developing Countries: London.

Jakobsen, K.S. (1989): Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. In G.Kasper & J.Wagner (eds.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. Copenhagen: Gyldendal 238-253.

Jespersen, O. (1904): How to Teach a Foreign Language. London: Allen & Unwin.

Kasper, G. (ed.) (1986): Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus: Aarhus University Press.

Krak, B. (1987): Was Lehrerinnen und Lehrer denken und tun, erklärt mit der Handlungs-Entscheidungs-Theorie. Unterrichtswissenschaft 274-284.

Krumm, H-J. (1987): Lehrerfortbildung als Hilfe zur Veränderung des eigenen Lehrverhaltens. Hamburg: Hamburg University, Zentrales Fremdspracheninstitut.

Laing, R.D. (1970): Knots. The R.D.Laing Trust.

Lörscher, W. (1983): Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs. Tübingen: Narr.

Rehbein, J. (1977): Komplexes Handeln. Stuttgart: Metzler.

Wagner, A.C. et al. (1984): Bewusstseinskonflikte im Schulalltag. Weinheim/Basel: Beltz.

Wagner, J. (1983): Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.

Wagner, J. & Petersen, U.H. (ed.) (1983): Kommunikation i Frem-medsprogsundervisningen. Undervisningsanalyser. Copenhagen: Gjellerup.

841

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

842

PLURIDICTA 25

Odense 1992

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

klip

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

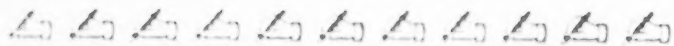
Adresse:

Postnr.:

By:

AVAILABLE

PLURIDICTA
26



Knud Anker Jensen

Initiativ og respons:
En analyse af samtalestrukturer i tyske intersprogsinterviews

84.1

COPY AVAILABLE

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15: Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16: Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17: Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18: Lone Ambjørn: Gambitter i spansksproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19: David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20: Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

PLURIDICTA 21: Lone Ambjørn: Indirekthed som sproghandlings-intern modifikation.

PLURIDICTA 22: Margrethe Mondahl, Knud Anker Jensen: Leksikalske søgestrategier i oversættelse.

PLURIDICTA 23: Lone Ambjørn: Pragmalingvistisk analyse af interne og eksterne sproghandlingsmodifikationer i spanske dialoger.

PLURIDICTA 24: Knud Anker Jensen og Ib Ulbæk: Indlæring af verber i neurale netværk

PLURIDICTA 25: Johannes Wagner: Two Papers on Foreign Language Pedagogy

Knud Anker Jensen

Initiativ og respons: En analyse af samtalestrukturer i tyske intersprogsinterviews

1 Indledning

Den følgende artikel[1] er del af et større projekt om diskurs og interaktion i fremmedsproglig kommunikation. Projektet er en fortsættelse af tidligere arbejder med tyske intersprogsdata (Jensen 1979, 1985, 1987 a og b). Målet med projektet er at analysere samtaler på tysk mellem tyske modersmålstalende og danske fremmedsprogselever. Der er tale om en langtidsundersøgelse med i alt 5 optagelser med hver elev. Projektet fokuserer på udviklingen i diskursstrukturerne i samtalerne.

Den foreliggende undersøgelse er et pilotprojekt hvor en overvejende kvantitativ analyse anvendes på en lille udvalgt del af datamaterialet. Målet er at beskrive udviklingen i dynamik- og indflydelsesstrukturerne i de fem optagelser for to informanter. Der er tale om en initiativ-respons - analyse der er udviklet af Linell & Gustavsson til analyse af interaktionelle dominans- og kohæsionsstrukturer i dyadiske kommunikationssituationer (Linell & Gustavsson 1986, Linell 1986, Linell, Gustavsson & Juvonen 1988).

Hypotesen i den foreliggende undersøgelse er at der sker en ændring af dominansforholdene i samtalerne over de fem optagelser således at eleverne får større del i interaktionsrummet og dermed også større indflydelse på udviklingen i samtalen. Det antages ligeledes at ændringerne i dominansrelationerne vil være større når informanten har fortsat adgang til tysksproget interaktion end når dette ikke er tilfældet. Analysen inddrager derfor både den fremmedsprogstalendes og den modersmålstalendes interaktive handlinger (Jf. Long 1983).

2 Data

Det tysksprogede datamateriale til undersøgelsen stammer fra ISAK-projektet (Helm Petersen, Wagner & Hach 1979) ved Odense Universitet. I alt blev der indsamlet data fra 28 informanter. Informanterne var ved dataindsamlingens start elever i 9. klasse. Hver elev blev i perioden oktober 1979 til maj 1982 testet 5 gange. Til projektet om diskurs og interaktion i fremmedsproglig kommunikation

[1] Denne artikel er skrevet under et forskningsophold ved Ruhr-Universität Bochum finansieret af Alexander von Humboldt-Stiftung.

BEST COPY AVAILABLE

er udvalgt 7 elever, således at typiske uddannelsesforløb for de 16-19-årige er repræsenterede i datamaterialet.

Materialet indeholder forskellige former for mundtlig sprogproduktion, herunder halvstrukturerede interviews som danner grundlag for denne undersøgelse. Som interviewere fungerede tyske modersmålstalende med intet eller ringe kendskab til dansk[2]. Interviewene er forudstrukturede i den forstand at intervieweren havde fået udleveret et temakatalog med emner der dels var af betydning for at få oplysninger om informanternes kontakt og indstilling til tysk, dels var af mere almen art som udgangspunkt for en friere samtale. Til den første gruppe, der specielt i de første interviews behandles som obligatoriske emner, hører bl.a. tysk fjernsyn, besøg i Tyskland, kontakt med tyske turister eller bekendte, viden om Tyskland og tyske forhold. Til de mere almene emner, der især i de senere interviews i højere grad fører til friere samtale, hører familie, bolig, fritidsinteresser og fremtids- og uddannelsesplaner.

Udover det tysksprogede intersprogsmateriale inddrages dansk interviewmateriale i analysen. Det drejer sig også her om et halvstruktureret interview. Dette materiale blev indsamlet i marts 1987 som led i et projekt om indvandrerdansk ved Københavns Universitet (Jensen 1989b). Deltagerne i samtalen var to danske modersmålstalende der fik tildelt rollen som henholdsvis interviewer og informant. Intervieweren fik udleveret et forslag til mulige samtaleemner: præsentation, familie, bolig, arbejde/ uddannelse, fremtidsplaner og blev instrueret om at emnekataloget var ment som forslag (dog var præsentationen obligatorisk) og at interviewet gerne skulle udvikle sig til en friere samtale. Det danske interviewmateriale anvendes som sammenligningsgrundlag ved analysen af de tyske intersprogsinterviews.

Da formålet med det foreliggende arbejde er at anvende initiativ-respons - analysemodellen på datamaterialet og det derfor har pilotkarakter er antallet af informanter i den foreliggende undersøgelse reduceret til informanterne 1 og 4. Disse to informanter er valgt fordi de repræsenterer yderpunkter i informantgruppen. Informant 1 fortsætter i 1g nysproglig efter 9. klasse mens informant 4 forlader skolen efter 9. klasse for at komme i lære som smed. En tidligere analyse af de to informanters sproglige produktion i en anden af ISAK-projektets tests (Jensen 1987 a og b) viste stor forskel i deres sproglige udvikling. Det må derfor antages at spændvidden i datamaterialet dækkes ved en analyse af disse to elevers sproglige interaktion i de fem optagelser.

---

[2] Intervieweren i 5. optagelse med elev nr. 1 er en undtagelse. Det drejer sig om en 18-årig tysk pige bosiddende i Danmark. Informanten finder hurtigt ud af at intervieweren forstår og taler dansk men dette synes ikke at have haft indflydelse på samtalens forløb.

Interviewene blev optaget på følgende tidspunkter: 0979, 0380, 1080, 03/0481, 0582. Hvert interview er kendetegnet ved arten af optagelsen, dato for optagelsen, elevgruppe[3], klassetrin og informantnummer, fx il-in-0979-ot-9-1: inlerlanguageinterview-september 1979-skole-9. klasse-informant nr. 1.

Grundlaget for analyserne har været transskriptionerne i materialebindene fra ISAK-gruppen (Helm Petersen & Wagner u. å.) og transskriptionerne fra Projekt Indvandrerdansk (se Jensen 1989b). Disse transskriptioner foreligger i maskinskrevet form[4]. Af hensyn til den maskinelle behandling af de kvantitative analysedata har det været nødvendigt at indskrive data i et maskinlæsbart tekstbehandlingssystem. Til dette formål er anvendt tekstbehandlingssystemet 'Syncwriter', der gør det muligt at indskrive data i partiturformat. Indskrivningen er foretaget under løbende kontrol med båndoptagelserne.

Af hensyn til initiativ-respons - analysen og andre kvantitative undersøgelser er data indskrevet som replikker. Der er derfor foretaget en segmentering af de sproglige data i replikker[5] før selve indskrivningen. Dette medfører at ikke alle dele af den sproglige interaktion, som den foreligger i de oprindelige transskriptioner, er medtaget. Således er alle angivelser af pauser og ikke-replikker udeladt. Kommentarer til udtale og lignende er ligeledes ikke medtaget.

Da de enkelte interviews er af meget forskellige omfang: fra ca 15 min. til ca. 45 min. begrænses analysen til de første ca. 100 replikker i hvert interview. Dette antal anbefales som et tilstrækkeligt grundlag for en pålidelig initiativ-respons - analyse (Linell 1986). Der har været tale om en rettesnor. De korteste interviews når ikke helt 100 replikker mens der i andre tilfælde er medtaget op til ca. 130 replikker fordi det betyder at hele interviewet kan inddrages i analysen.

3 Metode

Det er i denne sammenhæng ikke muligt at give en udførlig diskussion af det teoretiske grundlag for analysemodellen, da dette ville overskride denne artikels rammer (se Linell & Gustavsson 1986 og Linell 1986 for en sådan diskussion). I det følgende skitseres den teoretiske baggrund og de væsentligste analysekategorier beskrives.

---

[3] Informanterne er inddelt i to grupper efter de to skoler de gik på i 9. klasse ved optagelsernes start.

[4] ID-projektets data også i en database, der imidlertid ikke kunne anvendes p g a systemforskelle.

[5] Se nedenfor for en definition af replikker og ikke-replikker.

3.1 Teoretisk baggrund

Det metodiske grundlag for analysen er konversationsanalytisk. Den adskiller sig dermed i sit metodiske grundlag fra diskursanalytiske modeller som fx Sinclair & Coulthard 1977. Begge tilgange ønsker at beskrive og forklare hvorledes kohærens og sekvens produceres og forstås i diskurser. Diskursanalytiske modeller er ifølge Levinson kendetegnet ved følgende:

> *Discourse analysis* (...) employs both the methodology and the kinds of theoretical principles and primitive concepts (e.g. rule, well-formed formula) typical of linguistics. It is essentially a series of attempts to extend the techniques so successful in linguistics, beyond the unit of the sentence. The procedures employed (often implicitly) are essentially the following: (a) the isolation of a set of basic categories or units of discourse, (b) the formulation of a set of concatenation rules stated over those categories, delimiting well-formed sequences of categories (coherent discourses) from ill-formed sequences (incoherent discourses). (Levinson 1983: 286)

Dermed bliver diskursanalytiske modeller i høj grad deduktive i deres teoridannelse. Holmen 1985 og Jensen 1979 er eksempler på diskursanalytisk inspirerede analyser af intersprogsinterviews.

Hvor diskursanalysen er lingvistisk inspireret tager konversationsanalysen sit udgangspunkt i den etnometodologiske sociologi (jf. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973). Etnometodologerne adskiller sig fra traditionel sociologisk forskning ved at betone at målet er at beskrive de teknikker et samfunds medlemmer selv anvender for at handle og kommunikere i en given omverden. Analysens kategorier skal derfor så vidt muligt være i overensstemmelse med de kategorier der gennem mikroanalyser af kommunikative situationer kan påvises hos et samfunds medlemmer. Dermed bliver indfaldsvinklen i langt højere grad induktiv og overordnet teoridannelse undgås til fordel for lokale beskrivelser. Vægten ligger på beskrivelse af data og de heri genkomne nønstre (se også Coulthard 1977 for en beskrivelse af de to indfaldsvinkler).

I sproglig sammenhæng er først og fremmest de amerikanske sociologer Sacks, Schegloff og Jefferson blevet kendt for deres analyser af samtalestrukturer. Perspektivet er strengt empirisk og kategoriseringer opstår gennem den konkrete analyse af minutiøst transskriberede, naturlige samtaledata (fx Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Schegloff & Sacks 1973; Schegloff , Sacks & Jefferson 1977). Målet er at finde strukturen i samtalen således som den opleves og anvendes af de kommunikerende parter.

> Suffice it to say that it is not because of a special interest in language, or any theoretical primacy we accord conversation. Nonetheless, the character of our materials as conversational has attracted our attention to the study of conversa-

tion as an activity in its own right, and thereby to the ways in which any actions accomplished in conversation require reference to the properties and organization of conversation for their understanding and analysis, both by participants and by professional investigators. (....)

We have proceeded under the assumption (....) that insofar as the materials we worked with exhibited orderliness, they did so not only for us, indeed not in the first place for us, but for the participants who had produced them. (Schegloff & Sacks 1973: 290)

Konversationsanalytiske modeller forsøger at gengive det som deltagerne i en samtale producerer og reciperer og de konsekvenser dette har for den gensidige etablering af samtalen (se endvidere Henne & Rehbock 1979 og Levinson 1990 for introduktioner til konversationsanalyse). Interessen samler sig om de mekanismer deltagerne betjener sig af for at løse organiseringsproblemerne i samtalen, fx regulering af turtagning, indledende og afsluttende ytringer, etablering og afslutning af sidesekvenser og reparaturer. Der er tale om en formel analyse, der er ikke-hierarkisk, sekventiel, deltagerorienteret og lokal.

Deltagerne i en samtale har både rettigheder og pligter. Rettighederne består i at tage initiativer til nye kommunikative handlinger og dermed medvirke til udviklingen og styringen af samtalen. Pligterne består i at reagere relevant på modpartens initiativer og opfylde de betingelser som disse initiativer sætter. Dermed kan kommunikationen beskrives som en række af træk og modtræk i et kommunikativt spil der er styret af det overordnede mål for samtalen som deltagerne bliver enige om og som løbende er genstand for forhandling. Det er derfor muligt at analysere samtalen på mikroniveau hvor analyseenheden er to sammenhængende ytringer (adjacency pair, Schegloff & Sacks 1973), hvor den første indeholder et initiativ der kræver en opfølgning og den anden opfylder dette krav.

På et mere abstrakt plan kan diskursen ses som en række af initiativer og responser. Dermed overskrides de snævre metodiske grænser for den sociologiske konversationsanalyse (Linell & Gustavsson 1986: 10). Initiativ og respons bliver træk i et kommunikativt spil og ikke konkrete ytringer. En og samme ytring kan både have respons- og initiativkarakter (Linell & Gustavsson 1986: 3, Lappé 1983: 153). En sådan ytring indfrir en etableret konditionel relevans[6] og indeholder samtidig et nyt initiativ. Ytringer af denne type er typiske for den afbalancerede samtale mellem lige partnere (jf. nedenfor).

Også på et andet punkt er det nødvendigt at overskride grænserne for den traditionelle konversationsanalyse. Mikroanalyse af enkelte samtalesekvenser er

[6] Konditionel relevans betegner det forhold at tilstedeværelsen af en første ytring gør en følgende ytring relevant og forventelig (levinson 1983: 306)

ikke tilstrækkelig når man ønsker at analysere større datamængder og hele samtaler (eller større dele deraf).

> Während die klassische Konversationsanalyse so verfahren kann, daß das Zitieren einiger weniger Textstellen bzw. Äußerungssequenzen als Beleg ausreicht, ist bei der Untersuchung von sprachlichem Verhalten über gesamte Gesprächsverläufe erforderlich, daß auch sämtliche Stellen erfaßt werden, an denen bestimmte Handlungsalternativen realisiert werden. (Rost 1989: 12)

En sammenligning af den enkelte informants interviews over de fem optagelser og mellem informanterne indbyrdes nødvendiggør en kvantificering af data som principielt afvises af etnometodologerne.

Selv om grænserne for den strengt empiriske konversationsanalyse overskrides i den initiativ-respons - analyse der skitseres nedenfor fastholdes deltagerperspektivet. Det betyder at analysens indfaldsvinkel vil være lokal og funktionel. De enkelte replikker analyseres i relation til den mikrokontekst de indgår i ud fra den måde de opfattes af interaktionsparterne. Dermed beskrives dynamikken i interaktionen (text-as-process vs. text-as-product. Brown & Yule 1983). At analysen er funktionel betyder at kategorisering af de enkelte replikker sker i overensstemmelse med den måde disse replikker opfattes af interaktionspartneren på. Dermed bliver det initiativtageren der afgør om en given respons er relevant og tilstrækkelig i relation til det stillede initiativ.

Klassifikationen viser den faktiske funktion en given respons har på et stillet initiativ. Dette betyder imidlertid også at analysen i høj grad kommer til at foregå på den dominerende parts præmisser. Dette afspejler det forhold at initiativer er styrende for de efterfølgende replikker og responser styrede af de forudgående replikker (Linell & Gustavsson 1986: 88-91)[7].

3.1.1 Analyseenheden

Inden vi går over til en nærmere beskrivelse af de forskellige former for initiativ og respons skal analyseenheden fastlægges. I det følgende bruges begreberne ytring, tur og replik på følgende måde. En ytring er en sammenhængende periode af tale fra samme taler, ytringen afgrænses syntaktisk som en helsætning (eller del deraf) og semantisk som en meningsenhed. En tur ('turn') er den periode hvor en person har ordet og derfor har ret eller pligt til at disponere over talerummet. En replik er den eller de ytringer der falder i en tur. Ytringer der falder mens den anden har turen regnes som ikke-replikker (se nedenfor). Analysen beskæftiger sig med kommunikationsparternes replikker. Der er imidlertid en-

[7] Dermed er der ikke nødvendigvis sagt noget om hvem der har størst indflydelse på samtalens udformning (jf. nedenfor).

kelte undtagelser fra princippet om replikken som analyseenheden. I de tilfælde hvor der er klart markerede temaskift (fx markeret ved længere pauser og/ eller planlægningsmarkører som 'øh' og lignende) inden for grænserne af en enkelt replik anvendes rytringsgrænsen ved initiativ-respons - kodningen. Dette betyder at antallet af initiativ-respons - kategoriseringer kan overstige det samlede antal replikker.

3.2 Initiativ-respons - analysen

Det følgende bygger først og fremmest på Linell & Gustavsson 1986 og Linell, Gustavsson & Juvonen 1988. Som nævnt ovenfor er det ikke muligt inden for rammerne af denne artikel at diskutere analysemodellen i alle enkeltheder. Der er derfor tale om en sammenfatning af grundtrækkene i modellen og de væsentligste analysekategorier.

Modellen er først og fremmest udviklet til analyse af to-personers-samtaler med det formål at beskrive dynamikken, kohærensen og dominansforholdene i dialogen. De grundlæggende enheder i analysen er initiativ og respons. En samtale indledes normalt ved at en af parterne tager et initiativ ved at foreslå et udgangspunkt for samtalen. I det her analyserede materiale vil det som oftest være intervieweren der indleder samtalen.

Eksempel 1

> interviewer: ja ich wollt erstmal so von dir wissen wo du wohnst und was deine eltern machen oder wenn du geschwister hast kannst du ein bisschen erzahlen[8] (il-in-0380-ot-9-1)

Partneren giver en respons på dette initiativ og indfører eventuelt selv noget nyt, tager et initiativ.

Eksempel 2

> informant: ich wohnee funf kilometern hier von der schule in einem kleinen dorf ostrup nennt und meinen eltern hat ein kleinen hof wo die beiden arbeiten am meistens mein vater und meine mutter arbeitet in einem geschäft drei tagen in der woche und dann hilft sie mein vater und ist in der kuche dann hab ich zwei brüder einer die in norwegen ist und er arbeitet auch auf einem hof in westlichen norge nicht weit von bergen und dann hage i/ habe ich eine bruder der einundzwanzig jahren ist und er ist auf einem technischen schule in odense und jetzt ist er in italien in rom wo er die alten gebauden zeichnet und dann habe ich ein kleine schwester und sie ist elf jahrn alt und sie ist in ein anderen schule nur drei kilometern von wo ich wohne das ist meine familie sechs sind wir (il-in-0380-ot-9-1)

---

[8] Transskriptionerne følger de i det pågældende projekt fastlagte retningslinjer, dvs. en tilempet normalortografi. Se ISAK transskriptionsvejledning og Jensen 1989.

BEST COPY AVAILABLE

På denne måde bliver samtalen en kæde af initiativer og responser. Replikkerne analyseres således dels ud fra hvordan de knytter an til partnerens forudgående (eller anden tidligere) replik (kohærens), dels ud fra i hvilket omfang de tilføjer noget nyt og dermed bringer samtalen fremad (dynamik).

Antallet og arten af initiativer hos en aktør fortæller noget om i hvilket omfang den pågældende er interaktionelt dominerende. Med interaktionel dominans menes i hvilken grad en aktør optager det interaktionelle rum som skal deles mellem parterne i samtalen:

> *Interactional* dominance has to do with the communicative actions, initiatives, and responses taken by the interlocutors; the dominant party is the one who manages to direct and control the other party's actions to the greatest extent and who also avoids being directed and controlled in his own interactive behavior. (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 416)

Initiativer er dominerende i interaktionen fordi de åbner konditionelle relevanser (jf. fodnote 5) og dermed forpligter partneren til respons hvis ikke samtalen skal truet af sammenbrud fordi den ene part ikke har opfyldt sine kommunikative pligter. Initiativer kan imidlertid være mere eller mindre styrende for den efterfølgende interaktion og dermed give partneren større eller mindre frihed ved responsen. der skelnes derfor mellem forskellige former for initiativ.

3.2.1 Initiativet

Ved at tage et initiativ forsøger den talende at bestemme eller i det mindste påvirke partnerens umiddelbart følgende replik. Inden for gruppen af initiativer skelnes der mellem stærke og svage initiativer. Til de stærke initiativer hører det begærende initiativ hvor partneren forpligtes til at give respons. Prototypen på det begærende initiativ er det direkte spørgsmål:

Eksempel 3

> Interviewer: und wie alt sind die schwestern (il-in-0380-ot-9-4)

Til de svage initiativer hører det hævdende initiativ. Her indfører den talende et nyt indhold uden eksplicit at kræve svar i stedet forventes det implicit at partneren accepterer det sagte som grundlag for den videre samtale:

Eksempel 4

> Interviewer: und jetzt gehst du hier auf das gymnasium seit dem letzten jahr und die/ ihr habt schon viele viele dieser interviews gehabt (il-in-0481-ot-10-1)

En anden type svagt initiativ er det forelæggende initiativ. Den talende indfører nyt indhold og opfordrer samtidig til respons, det adskiller sig imidlertid fra det

begærende initiativ ved ikke at kræve det nye indhold af partneren. Opfordringen til respons realiseres ofte gennem formelagtige vendinger ('tag questions').

Eksempel 5

Interviewer: du bist/ du bist vorher in ot. zur schule gegangen nicht wahr (il-in-ot-0481-ot-10-1)

Der er således to måder at dominere samtalen på, enten ved direkte eliciterende initiativer eller ved indholdsmæssige initiativer. Begge virker i retning af at fremprovokere responser. Eliciterende initiativer kan være mere eller mindre fokuserede i det der spørges om. Lukkede spørgsmål kræver specificering af en bestemt konstituent.

Eksempel 6

Interviewer: und die/ was macht die grosse schwester
Informant: sie arbeit in einem schwimmingbad (il-in-0380-ot-9-4)

Mere åbne spørgsmål/ opfordringer anmoder om almen information.

Eksempel 7

Interviewer: ja mach ichs wie bei den andern auch erzählst du mir mal von deinem deinem haus von deiner wohnung wo du wohnst unn von deinn eltern geschwistern (il-in-0380-ot-9-4)

Det indholdsmæssige initiativ fører samtalen videre ved at indføre nyt indhold som det implicit forventes at partneren tager stilling til/ forholder sig til. Det er derfor mere åbent og lægger færre begrænsninger på modpartens respons.

Eksempel 8

Interviewer: es ist nicht so vielseitig falsch ausgedrückt es is es is nicht so viel angebot da weil wir drei programme haben und deswegen wäre/ fände ich das deutsche vielleicht von der auswahl her attraktiver aber ansonsten guck ich auch nich viel fern
Informant: aber das ist ja auch ein problem in dänemark weil zum beispiel du kennst die serie dallas nicht wahr (il-in-0481-ot-10-1)

Initiativer kan være offensive eller mere defensive. Direkte spørgsmål er meget offensive da de eksplicit forsøger at styre partnerens respons. Indholdsmæssige initiativer er mere defensive fordi de giver partneren større valgfrihed ved responsen (jf. eksempel 3 over for eksempel 8). Udskydende spørgsmål er meget defensive initiativer.

Eksempel 9

Interviewer: und hast du einen weiten schulweg so
Informant: was
Interviewer: eine/ hast du einen weiten schulweg musst du den bus nehmen oder (il-in-1080-ot-10-1)

Udskydende spørgsmål er som oftest invitationer til reparative delspil (anden-initieret reparatur Schegloff, Jefferson & Sacks 1977 og Jensen 1989a). Initiativet sker på den andens vilkår og er derfor underordnet dennes forudgående ytring. De tilfører ikke noget nyt indhold og bringer derfor heller ikke samtalen fremad. Der er tale om sidesekvenser (Jefferson 1972), hvor initiativet har begrænset rækkevidde til den indskudte reparatur før der vendes tilbage til hoveddiskursen (Jefferson 1972, Varonis & Gass 1985). Udskydende spørgsmål har derfor ofte overvejende responskarakter.

3.2.2 Responsen

Hvor initiativet er dynamikskabendede i samtalen og fører fremad er responsen kohærensskabende fordi den peger bagud. Da analysen arbejder på mikroniveau er den umarkerede respons en replik der knytter an til hovedindholdet af partnerens umiddelbart forgående replik og opfylder den konditionelle relevans som initiativet i denne replik har sat. Replikken er umiddelbart tilknyttet og relevant.

Eksempel 10

Interviewer: wieviel leute seid ihr da wieviel lehrlinge
Informant: wi fin/ wii sinn vierzig einundvierzig (il-in-0381-ot-10-4)

Den umarkerede respons knytter lokalt og fokalt an til hovedindholdet af partnerens umiddelbart foregående replik. Langt den største del af responsreplikkerne i det her analyserede materiale er af denne type.

En ikke-lokal tilknytning betyder at responsen ikke knytter an til den umiddelbart foregående replik men til en replik tidligere i samtalen.

Eksempel 11

Interviewer: det er interessant det er ret interessant ja prov at fortælle noget om bodybuilding
Informant: (fortæller om bodybuilding)
Interviewer: hvor lang tid tager det
Informant: det tager to timer
Interviewer: hver gang
Informant: ja ja ja men det ret nyt ellers så cykler vi en gang i mellem for ligesom/
Interviewer: ja det der bodybuilding kan man mærke det efter tre gange (il-in-0387-da3-da4)

I sin sidste replik markerer informanten at hun afslutter temaet[9] bodybuilding og starter et nyt om cykling. Det nye tema accepteres imidlertid ikke af interviewerен

[9] Efter Schank defineres tema som "das intentionale Objekt im Fokus einer zentrierten Interaktion, soweit dieses "offen" verhandelt, d.h. explizit verbalisiert wird." Schank 1981: 22)

der griber tilbage til temaet bodybuilding; først i en senere replik kommer interviewer tilbage til temaet cykling.

Eksempel 12

Interviewer: klart ja ja og så cykler I
Informant: så cykler vi (il-in-0387-da3-da4)

Ved ikke-fokal tilknytning sker tilknytningen ganske vist til den umiddelbart foregående replik men det sker ikke til hovedindholdet af denne replik. I stedet tematiseres noget som var perifert i partnerens replik, fx et fokusskifte fra indhold til form.

Eksempel 13

Informant: meine mutter sind sekretär uund mein vater sind rohrlægger
Interviewer: du kannst aber gut deutsch (il-in-1080-ot-10-4)

Uanset hvilken form for tilknytning responsytringen har til det foregående rejser spørgsmålet om dens adækvathed sig. En respons på et givet initiativ er adækvat hvis interaktionsparterne gennem responsen og dens accept forlader initiativet og går videre med et nyt (eller afslutter samtalen). At responsen accepteres betyder at initiativtageren accepterer den som opfyldelse af den konditionelle relevans som initiativet satte, ikke at den accepteres i sit propositionelle indhold (Linell & Gustavsson 1976: 42). Dermed bliver det som ovenfor anført initiativtagerens reaktion på initiativet der afgør om responsen fungerer adækvat eller ej.

Eksempel 14

Interviewer: das ist aber nicht dein vater oder so
Informant: nein nein
Interviewer: nein das ist ein anderer
Informant: aber mein bruder hast auch da bei ihn arbeitet früher (il-in-0979-ot-9-1)

Interviewerens replik 'nein das ist ein anderer' har nærmest karakter af en sidebemærkning til sig selv og behandles ikke som adækvat respons af informanten der fortsætter sin forklaring af hvorledes hun har fået sit nuværende arbejde. Udskydende spørgsmål er partielt adækvate responser fordi de udsætter opfyldningen af det initiativ som ligger i partnerens foregående ytring (jf. eksempel 9). Sammenfattende gælder at adækvate responser opfylder initiativets krav mens inadækvate eller partielle responser ikke gør det.

Tilbage er spørgsmålet om responsens omfang. Her skelnes mellem minimale og ekspanderede responser. Responsen er minimal og adækvat hvis den opfyl-

der kravet i initiativet og intet ud over dette. Minimale responser er relativt nemme at identificere ved ja/nej-spørgsmål:

Eksempel 15
Interviewer: is das gross euer haus
Informant: neinn (il-in-0380-ot-9-4)

Det samme gælder ved spørgsmål formuleret med spørgeord (eksemplerne 3, 6 og 10). Det er vanskeligere at afgøre om responsen er minimal eller ekspanderet når den følger indholdsmæssige initiativer, åbne spørgsmål og almene opfordringer til at fortælle. I eksempel 16 regnes responsen for minimal fordi den ikke indfører noget nyt ud over at specificere (en del af) det der er indeholdt i initiativtagerens forudgående replik (se eksempel 7):

Eksempel 16
Informant: ich wohne inn klintebjerg beiim den see onn øh ich habe zwei schwester ein gross schwester unn ein klein schwester dein mein vater unn mein mutter (il-in-0380-ot-9-4)

Generelt gælder at for at en replik skal være ekspanderet skal respondenten bidrage med noget der klart går ud over det der normalt kan forventes af et minimalt, adækvat svar. Som tommelfingerregel skal det være muligt at fjerne en substantiel del af svaret uden at den resterende del bliver en inadækvat respons (sammenlign eksempel 16 med eksempel 2).

Endelig skal det endnu engang betones at vi i analysen følger den ovenfor (3.1.1) anførte definition af replikken som analyseenhed og at ikke-replikker ikke inddrages. Til ikke-replikker hører tilbagemeldingssignaler (backchanelling Duncan 1973 og Glahn u. å.) og mislykkede turtagningsforsøg. Analysen er lokal og partiel. Den gør ikke krav på at være en udtømmende beskrivelse af interaktionen. Fokus er på dominans- og kohærensforhold og på elevernes udvikling af deres kommunikative potentiale i relation til disse kategorier.

Det er imidlertid vigtigt i forbindelse med de nedenfor opstillede kategorier og de efterfølgende kvantitative analyser at holde sig for øje at det ikke er muligt entydigt at operationalisere analysekategorierne. Mange replikker er funktionelt mangetydige og grænserne mellem de forskellige typer kan ikke fastlægges formelt sprogligt og må derfor nødvendigvis være vage og flydende (Linell & Gustavsson 1986: 92).

4 Analysekategorier og kodningsskema

Kategoriseringssystemet består af et lille antal initiativ- og responstræk. Det drejer sig om følgende:

1. Det basale skel mellem initiativ og respons, klarest symboliseret ved '>' eller 'Δ' over for '<'.

2. Styrken og omfanget af initiativet: stærkt, dvs. eliciterende over for svagt, dvs. hævdende eller forelæggende initiativ: '>' vs. 'Δ'.

3. Responsens adækvathed: adækvat, dvs. accepteret, over for inadækvat eller partiel respons: '<' vs. '-'.

4. Tilbagekoblingens rækkevidde: lokal tilbagekobling hvor der knyttes an til umiddelbart forudgående replik over for ikke-lokal tilbagekobling hvor der knyttes an til tidligere replik: '<' eller ':' over for '..'

5. Lokales tilbagekoblingers fokalitet hvor der skelnes mellem fokale tilbagekoblinger, der forbindes med det centrale indhold af partnerens foregående replik, over for ikke-fokale tilbagekoblinger, der fokuserer på perifer del af partnerens foregående replik: '<' vs. ':'

6. Anden- eller selv-koblede responser. Respondenten kan i sin respons knytte an til partnerens umiddelbart forudgående replik eller til egen forudgående replik: '<' vs '=' (Efter Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 418)

Det fuldt udviklede kodningssystem består af 19 kategorier (Linell & Gustavsson 1986) der koder replikkerne efter deres initiativ-respons - træk. Følgende er en kort beskrivelse af de enkelte kodningskategorier (efter Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 439-440).

4.1 Initiativ-respons: kodningsskema

a) > replik med selvstændigt, nyt og stærkt initiativ. Respons begæres eksplicit: begærende initiativ. Ingen reaktiv del.

b) Δ replik med selvstændigt, nyt men svagere initiativ. Respons begæres ikke eksplicit: hævdende initiativ eller såfremt der formelagtigt begæres respons: forelæggende initiativ. Ingen reaktiv del.

c) ..> replik med både respons- og initiativkarakter men med ikke-
d) ..Δ lokal tilknytning til noget i den foregående replik.

e) => gentagelse af eller anknytning til ens egen tidligere replik. Hvis

858

f) =Δ modparten kun har givet minimal respons eller forsøgt respons fortsættelse af ens egen tidligere replik.

g) <> replik med såvel respons som initiativ hvor responsdelen
h) <Δ knytter an til hovedindholdet af partnerens umiddelbart forudgående replik (lokal og fokal tilknytning). Udvidet adækvat respons.

i) :> replik med såvel respons som initiativ hvor responsdelen knytter
j) :Δ ikke-fokalt an til partnerens forudgående replik. Ikke-fokalt kan fx være metakommunikative kommentarer.

k) <=> replik med klare respons- og initiativegenskaber hvor
l) <=Δ responsdelen knytter an til egen tidligere replik uden hensyn til et eventuelt mellemliggende initiativ fra partneren.

m) < replik med overvejende responsegenskaber som opfylder kravet i partnerens umiddelbart forudgående replik og ikke indeholder noget ud over dette minimal adækvat respons.

n) ..< replik med overvejende responskarakter som ikke-lokalt knytter an til et tidligere initiativ fra partneren og opfylder kravet i dette uden at tilføje noget nyt. Minimal adækvat respons på partners tidligere initiativ i ikke-umiddelbart forudgående ytring.

o) =< minimal adækvat respons på eget forudgående initiativ. Forekommer først og fremmest i undervisningssituationer.

p) - replik uden initiativegenskaber der heller ikke behandles som adækvat respons på et foregående initiativ. En minimal inadækvat respons.

q) -> partiel respons som indebærer et eget initiativ til underordnet delspil, fx et spørgsmål som udskyder den endelige adækvate respons. Indebærer et svagt initiativ der er underordnet partnerens forudgående replik: ofte indledning til reparatursekvens.

r) (> replik uden substantielt indhold, men som indeholder initiativ til et nyt delspil der ønskes ratificeret af partneren. Forberedende initiativ.

s) <) afsluttende initiativ. Replik der enten slutter eller foreslår tema afsluttet. Afslutningselementet skal være eksplicit markeret ellers kodes **<** eller **<Δ**.

4.2 Initiativ-respons: Pointfordeling

For at kunne kvantificere analysens resultater og dermed muliggøre sammenligninger mellem de forskellige optagelser med den enkelte informant og mellem informanterne indbyrdes inddeles analysekategorierne i 6 grupper der får fra 1 - 6 point efter deres initiativpotentiale. Replikker med det største initiativpotentiale får det højeste pointtal. Følgende skema giver en oversigt over pointfordelingen på de enkelte kodningskategorier:

gruppe	gruppe 1	gruppe 2	gruppe 3	gruppe 4	gruppe 5	gruppe 6
point	6	5	4	3	2	1
kategori	>	..> > <=> Δ	..Δ .Δ <=Δ => <>	..< (> <) =Δ <Δ	=< -> <	-
type	stærkt selvstændigt initiativ					minimal, inadækvat respons

Skema 1: Pointfordeling i initiativ-respons - analysen (efter Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 419. For en nærmere diskussion af pointsystemet se Linell 1986))

Dermed er beskrivelsen af analysekategorier og kodningssystem afsluttet. I det følgende anvendes modellen til analysen af interviewene med de to informanter og på basis af pointgivningen udarbejdes forskellige mål for initiativ-respons - strukturen i samtalerne. Analysen koncentrerer sig først om første og sidste interview med hver informant. Derefter inddrages i oversigtsform de øvrige samtaler for at give et samlet billede af udviklingen i de to informanters samtaler over de 5 optagelser.

5 Analyse

Udgangspunkt for vurderingen af samtalen er forestillingen om den 'ideelle' dialog hvor parterne mødes på lige basis med lige rettigheder og pligter og hvor de i samme omfang tager initiativer og er gensidigt responderende (Habermas 1971). En gennemgang af de forskellige kodningskategorier viser at kun én kategori opfylder de ideelle krav: den udvidede adækvate respons (**<Δ**) hvor den der har taleretten først knytter an til det partneren har sagt i den forgående replik og derefter selv introducerer noget nyt som den anden kan reagere på. Dette vil resultere i en helt symmetrisk dialog (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 428). I reelle kommunikationssituationer er parterne aldrig lige og samtalen forløber ikke altid efter det ideelle mønster. Forenklet sagt drejer det sig i analysen derfor om at se i hvor høj grad og på hvilken måde en given samtale afviger fra den 'ideelle' dialog, dvs. er asymmetrisk.

5.1 Informant 1

Analysen af interview il-in-0979-ot-9-1 tjener samtidig som gennemgang af de forskellige kvantitative mål der anvendes. Fastlæggelsen af disse mål baserer først og fremmest på Linell 1986.

5.1.1 Il-in-0979-ot-9-1

Som det fremgår ovenfor kan de forskellige kategorier ordnes på en skala fra rene initiativer til rene responser. Fordelingen af parternes replikker i en given samtale på denne skala kaldes dialogens initiativ-respons - profil, forkortet **IR-profil**.

IR-profilen for det første interview med informant 1 ser således ud:

kategori	a>	bΔ	c..>	d..Δ	e=>	f=Δ	g<>	h<Δ	i:>	j:Δ
interviewer	10	1	0	1	1	1	38	6	0	0
informant	1	0	0	1	0	1	2	29	0	0
kategori	**k<=>**	**l<=Δ**	**m<**	**n..<**	**o=<**	**p-**	**q->**	**r(>**	**s<)**	**i alt**
interviewer	1	0	10	0	0	3	1	1	1	75
informant	0	0	26	0	0	1	7	0	0	68

Tabel 1: IR-profil il-in-0979-ot-9-1

Tabellen viser i oversigtsform hvordan de enkelte kategorier fordeler sig på deltagernes replikker og dermed hvilke repliktyper de har benyttet sig af for enten at styre eller blive styret i samtalen. Diagram 1 viser i enkel grafisk form hvorledes de enkelte kategorier i interviewet er repræsenterede hos interaktionsdeltagerne. Kategorierne er for overskuelighedens skyld slået sammen i de 6 grupper de blev inddelt i i skema 1[10].

[10] I det følgende anvendes den sammenfattende diagramform ved beskrivelsen af interviewenes IR-profil.

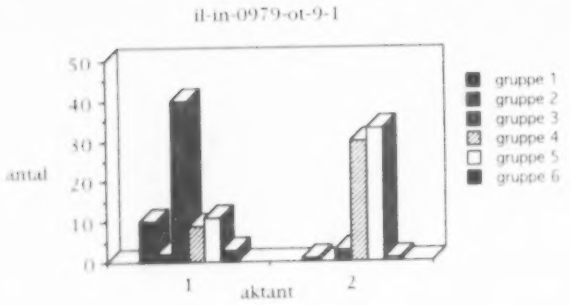


Diagram 1. IR-profil il-in-0979-ot-9-1. 1 = interviewer, 2 = informant
Replikkerne er ordnet fra stærkt til svagt initiativ.

Diagrammet giver en overskuelig oversigt over fordelingen af initiativ og respons hos samtalepartnerne - hos interviewveren ligger størsteparten af replikkerne i den øvre ende af initiativ-respons - skalaen mens det er omvendt hos informanten, der har de fleste replikker i den anden halvdel med svagere initiativ. Den grafiske fremstilling kan derfor anvendes som en første orientering ved analysen.

For en mere udførlig analyse og af hensyn til sammenligningen mellem de forskellig optagelser og informanter beregnes forskellige koefficienter på basis af interaktionspointsystemet. Vi beregner først hvor mange point hver aktant har i interviewet og dividerer derefter den enkelte aktants point med antallet af vedkommendes replikker[11]. Dette viser den gennemsnitlige initiativstyrke i aktantens replikker. Når dette tal er beregnet for begge deltagere har vi samtalens **IR-indeks** og ved at trække parternes indeks fra hinanden får vi **IR-differencen**:

IR-indeks	
Interviewer	3.76
Informant	2.57
IR-difference	1.19

Tabel 2. IR-indeks og IR-difference il-in-0979-ot-9-1

[11] Man skal her være opmærksom på at initiativ-responskodningen ikke i alle tilfælde følger replikinddelingen. Der kan i nogle tilfælde være flere kodninger i en replik (dvs. kodning i ytringer). De benyttede tal stammer fra optællingen af initiativ-respons - kodninger **ikke** optællingen af replikker (jf. nedenfor).

IR-differencen er et sammenfattende mål for symmetrien i samtalen. Den helt symmetriske samtale vil have IR-differencen 0. Jo større differencen er jo mere asymmetrisk er samtalen, dvs. jo mere dominerer den ene part over den anden. Ved at udregne IR-differencen for de enkelte interviews får vi et mål til sammenligningen af de forskellige optagelser.

IR-differencen giver et samlet mål for (a)symmetrien i samtalen, men den siger ikke noget om hvorved eventuel asymmetri opstår. For nærmere at analysere samtalen kan vi på basis af kategoriseringssystemet beregne en række koefficienter der belyser dette punkt.

1. **B-koefficienten** (B = balance). Angiver antallet af udvidede, adækvate svar med svagt initiativ (type **<Δ**) i procent af det samlede antal replikker i samtalen og hos den enkelte informant.

2. **M-koefficienten** (M = minimal, adækvat respons **<**). Angiver antallet af minimale, adækvate responser i procent af det samlede antal replikker i samtalen og hos den enkelte informant. M-koefficienten er ofte komplementær til S-koefficienten (se nedenfor). En samtale er en kollektiv proces der etableres af parterne i fællesskab. Hvis en deltager har mange soliciteringer kan det skyldes interaktionstypen (interview) eller interaktionskonstellationen (intersprogssamtale) hvor en sprogligt svag partner gennem minimale responser og deraf følgende defensiv adfærd tvinger modparten til stadigt nye initiativer (eller naturligvis en kombination af begge dele). M-koefficienten belyser dette forhold.

3. **R-koefficienten** (R = reparatur). Angiver antallet af udskydende spørgsmål (type **->**) i procent af det samlede antal replikker i samtalen og hos den enkelte informant. Beregningen af denne koefficient er af interesse for vurderingen af hvor ofte samtalen trues af sammenbrud på grund af forståelsesproblemer[12]

4. **S-koefficienten** (S = solicitering). Angiver antallet af spørgsmål eller andre stærke initiativer (kategorierne **>**, **..>**, **=>**, **<>**, **:>**, **<=>**) i procent af replikkerne i samtalen og hos den enkelte informant. S-koefficienten viser i hvor høj grad den ene part styrer interaktionen ved eksplicit at sætte betingelserne for partnerens respons. Disse interaktionskategorier er derfor stærkt medvirkende til samtalens eventuelle asymmetri.

---

[12] Forståelsesproblemer kan være både sprogligt og indholdsmæssigt begrundet.

863

enhed/koefficient	B	M	R	S
interview	24	25	6	37
interviewer	8	13	1	66
informant	43	38	10	4

Tabel 3: Koefficienter il-in-0979-ot-9-1

Tabellen understøtter billedet fra diagram 1. Knap halvdelen af informantens replikker er udvidede, adækvate svar mens intervieweren får sin dominans gennem eksplicit eliciterende initiativer der udgør 2/3 af vedkommendes replikker. Samtalen er præget men ikke domineret af minimale, adækvate responser (1/4 af samtlige replikker er af denne type). Det er informanten der tegner sig for størsteparten af disse responser (godt og vel 1/3 af alle informantens replikker er af denne type). Antallet af reparaturindledende replikker er lavt, men de udgør dog 10% af informantens replikker.

Initiativ-respons - analysen tegner et billede af af interaktionen i samtalen og beskriver hvem der er interaktionelt dominerende. Der er imidlertid andre former for dominans (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 415-416). Analysen suppleres derfor med en beskrivelse af den kvantitative dominans. Hermed menes en rent kvantitativ analyse af hvem af aktørerne der har den største gennemsnitlige repliklængde målt i antallet af løbende ord[13] og dermed er den der siger mest.

spor	replikker	ord	%	gennemsnit
interviewer	68	651	45	9.557
informant	68	782	55	11.50
sum	136	1433	100	10.35

Tabel 4: replikker il-in-0979-ot-9-1

Som det fremgår af oversigten er det informanten der kvantitativt er let dominerende. Dette hænger sammen med det forholdsvis store antal udvidede responser (jf. tabel 3). Imidlertid må samtalen hvad angår gennemsnitlig repliklængde hos de to aktører betegnes som relativt balanceret. Dermed være ikke sagt at informanten gennem sin kvantitative dominans opvejer interviewerens interaktive dominans; det er den modersmålstalende der gennem sine initiativer styrer samtalens tematiske forløb.

Dermed har vi sluttet gennemgangen af såvel de kvantitative mål der anvendes i analysen som analysen af informant 1s første interview. Målet er som ovenfor anført at undersøge om og i givet fald hvorledes informanterne såvel in-

[13] Et ord defineres som en sammenhængende kæde af tegn omgivet af mellemrum. Optællingen er foretaget maskinelt.

861

teraktionelt som rent kvantitativt får større indflydelse på samtalens forløb i løbet af optagelsesperioden derfor ser vi i næste kapitel nærmere på informant 1s sidste interview

5.1.2 il-in-0582-ot-11-1

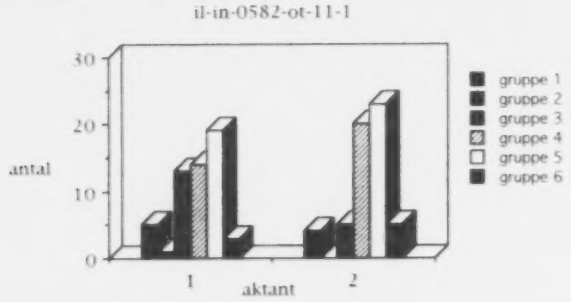


Diagram 2: IR-profil il-in-0582-ot-11-1

Diagrammet viser i sammenligning med det første interview et mere symmetrisk billede med samme fordeling kategorierne imellem for begge aktører. Intervieweren har dog stadig en lille overvægt i initiativkategorierne i form af flere gruppe-3-replikker, dvs. de mindre stærke initiativer, og informanten en overvægt i kategorierne 4 og 5, dvs. replikker med overvejende responskarakter. Den mere ligelige fordeling af initiativ- og responskategorierne viser sig som et markant fald i IR-differencen:

IR-indeks	
Interviewer	3,09
informant	2,72
IR-difference	0,37

Tabel 5: IR-indeks og -difference il-in-0582-ot-11-1

Koefficienterne viser hvorledes dette fald opstår.

enhed/koefficient	B	M	R	S
interview	25	30	7	27
interviewer	20	29	5	33
informant	30	31	9	16

Tabel 6: Koefficienter il-in-0582-ot-11-1

Tabellen understreger den mere lige fordeling i kategorierne mellem de to aktører. Der er en markant stigning i interviewerens B-koefficient og et tilsvarende markant fald i S-koefficienten. En lignende stigning ses i M-koefficienten således at aktørerne har stort set samme mængde minimale, adækvate svar. Informanten har næsten samme mængde opsættende replikker (R-koefficient), men en nærmere analyse viser at reparatursekvenserne har ændret karakter. I de første interviews initierer informanten overvejende anden-initierede reparaturer i forbindelse med forståelsesproblemer (jf. eksempel 9) mens det i sidste interview overvejende drejer sig om selv-initierede reparaturer hvor informanten beder den modersmålstalende om hjælp ved planlægningen af egne ytringer og dermed indikerer produktions- i stedet for receptionsproblemer. Der er ligeledes sket en markant stigning i informantens S-koefficient og dermed understreges indtrykket af en mere dynamisk interaktionspartner yderligere.

Dette indtryk underbygges af analysen af kvantitativ dominans:

Spor	replikker	ord	%	gennemsnit
Interviewer	53	347	31	6,55
Informant	53	764	69	14,42
Sum	106	1111	100	10,48

Tabel 7: replikker il-in-0582-ot-11-1

Når der ikke er sket nogen nævneværdig stigning i den gennemsnitlige repliklængde sammenlignet med det første interview skyldes det interviewerens påfaldende korte gennemsnitlige repliklængde. Informanten har øget sin repliklængde og er klart kvantitativt dominerende. På grundlag af dette sammen med den relativt lave IR-difference kan vi sammenfattende konkludere at informant 1 såvel interaktionelt som kvantitativt har øget sin indflydelse på samtalens forløb signifikant.

866

5.2 Informant 4

Analysen af informant 4 følger samme mønster som i det foregående. Vi går kronologisk frem i en overvejende kvantitativ analyse kombineret med kommentarer til udviklingen mellem de to optagelser.

5.2.1 il-in-0979-ot-9-4

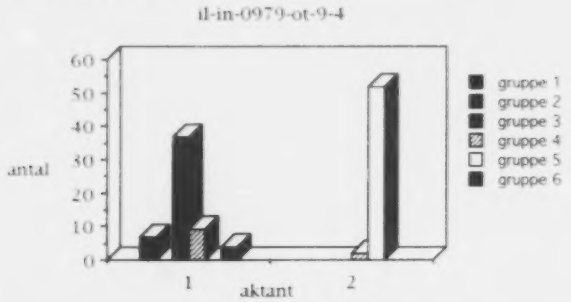


Diagram 3. IR-profil il-in-0979-ot-9-4

Diagrammet viser en klar fordeling af initiativ og respons. Intervieweren stiller spørgsmål og informanten giver minimale svar. Dette afspejles i IR-indeks og IR-difference.

IR-indeks	
Interviewer	3,88
informant	2,04
IR-difference	1,84

Tabel 8. IR-indeks og -difference il-in-0979-ot-9-4

Tabellen viser i sammenligning med informant 1 en signifikant større difference på grund af informant 4s lave IR-indeks. Koefficienterne viser hvor årsagerne til den store IR-difference ligger.

867

enhed/koefficient	B	M	R	S
interview	6	45	2	40
interviewer	9	0	0	77
informant	4	93	4	0

Tabel 9 Koefficienter il-in-0979-ot-9-4

Mere end 3/4 af interviewerens replikker er eksplicit eliciterende og næsten alle informantens replikker udelukkende responderende. Der er tale om en meget passiv informant der gennem sin defensive interaktion tvinger intervieweren til gennem opfølgende spørgsmål at bringe samtalen videre.

Informantens passivitet viser sig også i replikanalysen:

Spor	replikker	ord	%	gennemsnit
Interviewer	54	479	73	8.87
Informant	54	175	27	3.24
Sum	108	654	100	6.06

Tabel 10 replikker il-in-0979-ot-9-4

Intervieweren er dominerende såvel interaktivt som kvantitativt. Informantens lave gennemsnitlige repliklængde understøtter indtrykket af en passiv interaktionspartner.

5.2.2 il-in-ot-0582-11-4

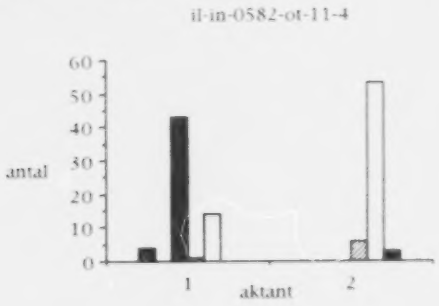


Diagram 4 IR-profil il-in-0582-ot-11-4

I denne sidste optagelse viser diagrammet samme klare fordeling af rollerne som i det første interview. Intervieweren tager initiativer og informanten respon-

derer. Analysen af IR-differencen viser imidlertid et fald i forhold til det første interview.

IR-indeks	
Interviewer	3,66
informant	2,05
IR-difference	1,61

Tabel 11: IR-indeks og -difference il-in-0582-ot-11-4

Når denne optagelse ikke når samme høje IR-difference som den første selv om informantens IR-indeks er næsten uændret hænger det sammen med et fald i interviewerens IR-indeks. Koefficienterne viser årsagen til dette fald:

enhed/koefficient	B	M	R	S
interview	4	41	13	38
interviewer	2	3	19	76
informant	6	79	6	0

Tabel 12: Koefficienter for il-in-0582-ot-11-4

Selv om tabel 12 viser et fald i informantens M-koefficient påvirker dette ikke hans IR-indeks fordi det kompenseres af en stigning i antallet af andre kategorier med lavt initiativpotentiale, som ikke vises af tabellen. Det der så at sige 'redder' IR-differencen fra at gå helt i top er den kraftige stigning i interviewerens R-koefficient. Den lavere IR-difference skyldes således ikke informantens initiativ men interviewerens anden-initierede reparaturer.

Dette understreges af replikanalysen:

Spor	replikker	ord	%	gennemsnit
Interviewer	62	400	59	6,45
Informant	61	280	41	4,59
Sum	123	680	100	5,53

Tabel 13: replikker il-in-0582-ot-11-4

Informantens repliklængde er næsten lige så kort som i første interview og signifikant kortere end informant 1s. Interviewerens repliklængde er den korteste i samtlige interviews. Dette hænger sammen med interaktionsstrukturen: korte, fokuserede spørgsmål fra intervieweren med korte svar fra informanten.

Vi finder den samme passive og defensive interaktionspartner som i det første interview og må derfor konkludere at der hverken interaktivt eller kvantitativt er

sket nogen nævneværdig udvikling i informant 4s indflydelse på samtalens forløb

6 Sammenfatning og perspektivering af analyserne

Vi fremhævede ovenfor at i den ideale interaktion har parterne lige meget indflydelse på interaktionen og IR-differencen er derfor 0. Analyserne har vist at ingen af optagelserne når dette mål. De to tabeller nedenfor sammenfatter alle IR-indekser og -differencer for de to informanter i de 5 optagelser.

Informant 1:

optagelse	0979	0380	1080	0481	0582
interviewer	3,76	3,41	3,28	3,22	3,09
informant	2,67	2,60	2,62	2,68	2,72
IR-difference	1,19	0,81	0,66	0,54	0,37

Tabel 14

Informant 4:

optagelse	0979	0380	1080	0381	0582
interviewer	3,88	3,49	3,91	3,37	3,66
informant	2,04	2,16	2,12	2,06	2,05
IR-difference	1,84	1,33	1,79	1,31	1,61

Tabel 15

IR-differencen opstår ved samspillet mellem de to partnere og er derfor ikke alene betinget af informantens interaktive adfærd, men også af hvor snævert intervieweren holder sig til rollen som interviewer (eller tvinges ind i denne rolle af informanten). Ved informant 1 falder interviewerens IR-indeks gennem de fem optagelser fra 3,76 til 3,09, mens informanten ligger mellem 2,60 og 2,72 med stigende tendens. IR-differencen falder støt gennem optagelserne fra 1,19 til 0,37. Som vi konkluderede ovenfor betyder dette at informanten gennem de fem optagelser får stadig større indflydelse på samtalens forløb.

Dette gælder ikke informant 4. Informantens IR-indeks når sit højdepunkt med 2,16 i anden optagelse, der er den sidste før han forlader skolen, for i de tre sidste optagelser at falde støt til næsten samme niveau som i første optagelse.

870

(2.05). Partnerens IR-indeks viser ikke samme klare linje som hos informant 1. Der er et fald mellem første og anden optagelse for derefter at nå højdepunktet 3.91 i tredje optagelse. Når stigningen ikke fortsætter skyldes det ikke informanten, men som vist i analysen af informant 4s sidste interview intervieweren der i de sidste optagelser indleder forholdsvis mange reparatursekvenser og dermed får et lavere IR-indeks, hvilket resulterer i en lav IR-difference for samtalen som helhed. Der er ikke noget tegn på at informant 4 får mere indflydelse på samtalen, der sker snarere et tilbagefald efter han har forladt skolen.

6.1 in-0387-da3-da4

For at se hvorledes informanternes udvikling/ manglende udvikling placerer sig ikke blot i for hold til hinanden men også i forhold til modersmålsinteraktion analyser vi interviewet in-0387-da3-da4 mellem to modersmålstalende efter den samme model som i det foregående.

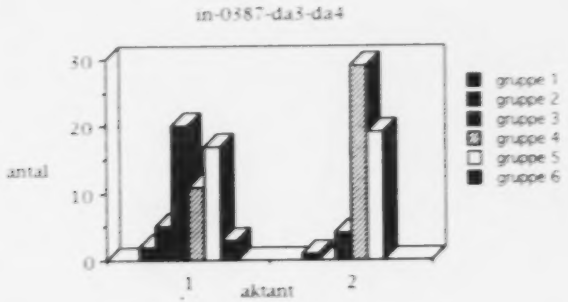


Diagram 5: IR-profil in-0387-da3-da4

Som det fremgår af diagrammet spreder interviewerens replikker sig ud over alle grupper med hovedvægten i gruppe 3 og 5 mens informantens replikker samler sig om 4 og 5, dvs. svagere initiativ og overvejende responderende. Dette viser sig i IR-differencen.

IR-indeks	
Interviewer	3.22
informant	2.77
IR-difference	0.45

Tabel 16: IR-indeks og -difference for in-0387-da3-da4

Tabellen viser en for samtaler mellem modersmålstalende relativt stor IR-difference (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 432). Koefficienterne viser hvor årsagerne til denne difference ligger.

enhed/koefficient	B	M	R	S
interview	31	32	1	28
interviewer	14	28	2	45
informant	49	36	0	9

Tabel 17: Koefficienter for in-0387-da3-da4

Forklaringen på IR-differencen ligger i interviewerens relativt lave B-koefficient sammen med en relativt høj S-koefficient kombineret med det modsatte billede hos informanten: høj B- og lav S-koefficient. Dette giver intervieweren en relativ stor dominans i den analyserede del af interviewet. Først mod slutningen kommer informanten ind med stærkere initiativer:

Eksempel 17

> informant: (...) jeg er ikke klar over om jeg må stille nogle spørgsmål
> interviewer: bare fyr løs altså vi kan ikke sådan/
> informant: kan du ikke forklare lidt om hvad det er du skal ud i så i forhold til det her du vil lave (in-0387-da3-da4)

Eksemplet viser hvorledes begge parter er klar over at den der har rollen som interviewer har domineret interaktionelt usædvanligt meget i den her analyserede første del af samtalen.

Analysen af den kvantitative dominans viser informanten som den dominerende.

Spor	replikker	ord	%	gennemsnit
Interviewer	53	744	32	14.04
Informant	52	1609	68	30.94
Sum	105	2353	100	22.40

Tabel 18: replikker in-0387-da3-da4

Her er informanten klart dominerende med replikker der i gennemsnit er mere end dobbelt så lange som interviewerens. Dette understøtter interaktionsanaly-

872

sen. Interviewveren tager eliciterende, interaktionelle initiativer gennem kortere spørgsmål og informanten tager responderende, indholdsmæssige initiativer gennem udvidede svar (den længste gennemsnitlige repliklængde af samtlige aktører). Analysen viser at det ikke nødvendigvis er den der taler mest der har den største indflydelse på samtalens interaktive forløb (jf. analysen af informant 1s interviews).

6.2 Perspektivering

Analysen af det danske interview understreger det forbehold der må tages over for resultaterne af de her analyserede samtaler. Samtalekonstellationstypen interview (Berens 1975) giver gennem sin fastlæggelse af deltagernes roller som interviewer og informant interviewerern større interaktionel dominans og dermed større ansvar for dynamikken i samtalen: retten til at indlede og afslutte temaer (Jensen 1979). Dette gælder også det halvstrukturerede interview der indledes som interview og derefter gerne skulle glide over i en mere lige samtale. Denne overgang lykkes imidlertid ikke i alle tilfælde. Den kræver at begge parter er i stand til at løse sig fra de institutionelt fastlagte roller. Dette er vanskeligt fordi de for begge giver sikkerhed. Intervieweren kan holde sig til de foregivne temaforslag og informanten afvente initiativer fra partneren.

Løsrivelsen fra de foregivne roller kræver derfor specielt for informanten såvel situationelt som formelt sprogligt overskud. Informant 1 udvikler dette overskud i løbet af de fem optagelser.

Eksempel 18

Interviewer: ich bin also ziemlich nervös du auch du bist gar nicht nervös

Informant: ne nich so viel (il-in-0582-ot-11-1)

I dette interview er det snarere interviewveren der bremser den friere samtale ved at tvinge samtalen tilbage til de foregivne temaer (de korte replikker og den relativt høje S-koefficient, jf. tabel 6 og 7). På trods af dette har denne samtale en lavere IR-difference end den danske.

Til sammenligning anføres de resultater Linell, Gustavsson & Juvonen 1988 har fundet for hverdagssamtaler.

informant/ mål	IR-indeks	IR-difference	Repliklængde %	
A	3,12		12,2	42
B	2,91		16,3	58
A/B		0,21		
C	3,10		29,9	49
D	3,03		31,8	51
C/D		0,07		

Tabel 19 (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 432)

Sammenholdt med disse resultater og med det danske interview kan vi konkludere at det sidste interview med informant 1 med hensyn til initiativ-respons - strukturen ligger inden for rammerne af det man kan kalde en normal modersmålssamtale i den foreliggende samtalekonstellation, dog med en i sammenligning med det danske interview klart kortere repliklængde for begge aktorer. Det samme kan man ikke sige om informant 4. Det lykkes ikke på noget tidspunkt parterne i optagelserne med informant 4 at løse sig fra rollerne som interviewer og informant; i ingen af optagelserne er der en udvikling mod firere samtale. Informanten er gennem alle optagelser meget passiv med en defensiv interaktionsstrategi, således tager informanten ikke på noget tidspunkt selvstændige eller eliciterende initiativer (grupperne 1-3 i diagrammerne). Dette fastholder partneren i interviewereris rolle som den der gennem stadige spørgsmål tager nye initiativer og dermed introducerer nye samtaleemner. Sammenlignet med den danske samtale er der meget stor forskel, både i IR-difference og repliklængde. Den form for modersmålsinteraktion der kommer strukturen i informant 4s interviews nærmest er i følge Linell, Gustavsson & Juvonen 1988 en dyadisk undervisningssamtale (andetsprogsundervisning) (A/B) og en retssag med en ikke særlig samarbejdsvillig anklaget (C/D).

informant/ mål	IR-indeks	IR-difference	Repliklængde %	
A	3,73		12,1	78
B	2,06		3,7	22
A/B		1,67		
C	4,01		10,4	67
D	2,06		5,6	33
C/D		1,97		

Tabel 20 (Linell, Gustavsson & Juvonen 1988: 432)

Informant 4 udvikler ikke sin interaktive kompetence på tysk i løbet af optagelsesperioden. Det der ændrer sig er den modersmålstalendes adfærd. Formodentlig i forbindelse med at informanten bliver ældre og indholdet af samtalen mindre forudsigeligt og mere komplekst og fordi informanten ikke selv

87.1

forsøger at styre samtalen, kommer han oftere ud i situationer hvor den begrænsede sproglige kompetence ikke længere rækker til at realisere kommunikative intentioner og krav og hvor han derfor må gribe til modersmålsbaserede kommunikationsstrategier (Færch, Haastrup & Phillipson 1984: 154ff). Dette fører til øgede forståelsesvanskeligheder og til hyppigere andeninitierede reparatursekvenser.

7 Konklusion

Med til udviklingen af interaktiv kompetence hører således at informanten med stigende alder sprogligt og interaktivt vokser med de stigende forventninger til en meningsfuld samtale som den modersmålstalende har. Analysen viser at informant 1 såvel sprogligt som interaktionelt mestrer de øgede krav. Informanten får en stadig stigende andel af det interaktionelle rum og lader sig i stadig mindre grad styre af samtalepartneren. Der er næppe tvivl om at den fortsatte skolegang med træning i fremmedsproglig interaktion er en væsentlig faktor i denne udvikling.

Informant 4 har i størstedelen af optagelsesperioden været afskåret fra denne interaktion og skoling. Hans kontakt med tysk har siden han forlod skolen været af overvejende passiv art i form af tysk fjernsyn. Dette har betydet at han ikke har udviklet sin kommunikative kompetence på tysk i takt med udviklingen i personlig erfaring og modenhed. Han kan derfor ikke leve op til de forventninger de tysksprogede interaktionspartnere stiller i samtalesituationen. Resultatet er en for begge parter utilfredsstillende samtale der mere minder om en overhøring eller et forhør end om en hverdagssamtale.

Analysen understøtter således den indledende hypotese at interaktionen vil udvikle sig mod stadig større symmetri i det omfang informanterne fortsat har adgang til tysksproget interaktion. Dette er i overensstemmelse med Longs hypotese om forståelig interaktion som en væsentlig faktor i fremmed- og andetsprogsinteraktionen (Long 1983).

Informant 1 har denne adgang sammen med formel undervisning. Dette viser sig i hendes samtaler som stadig mere sikkerhed i interaktionen (flere selvstændige initiativer) og større bevidsthed om formel korrekthed (flere selv-initierede reparatursekvenser). Informant 4 har ikke denne adgang og dette viser sig som konstant afhængighed af interaktionspartneren og truende kommunikationssammenbrud på grund af manglende sproglig viden og kunnen (stigende antal anden-initierede reparatursekvenser).

Ud fra en metodisk betragtning har analysen vist at initiativ-respons - modellen er et brugbart analyseredskab til analyse af større datamængder. Samtidig er det

indlysende at den har en række begrænsninger der gør det nødvendigt for en mere omfattende analyse at inddrage andre aspekter af såvel interaktiv som formalsprogligt art. Initiativ-respons - analysen kan imidlertid være en første tilgang til materialet, der gennem IR-indeks, IR-difference og de andre kvantitative mål placerer informanterne i forhold til hinanden og fastholder deres (manglende) udvikling. En forklaring på denne (manglende) udvikling har vi i denne artikel kun kunnet antyde. En egentlig forklaring kræver interpretation af de kvantitative data inden for rammerne af en sprogtilegnelsesmodel og det ligger uden for rammerne af denne artikel.

8. Litteratur

Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) 1973. Alltagswissen. Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1 und 2. Hamburg.

Berens, F.-J. 1975. Analyse des Sprachverhaltens im Redekonstellationstyp "Interview". München: Max Hueber.

Brown, G. & Yule, G. 1983. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Coulthard, M. 1977. An introduction to discourse analysis. London: Longman.

Duncan, S. Jr. 1973. Toward a grammar for dyadic conversation. Semiotica 9: 29-46.

Færch, C., Haastrup, K. & Phillipson, R. 1984). Learner language and language learning. København: Gyldendal.

Glahn, E. u. a.. An analysis of learner-native speaker dyadic interaction with regards to dynamics, coherence and dominance. Fotokopi.

Glahn, E. & Holmen, A. (eds.) 1985. Learner discourse. Anglica et Americana 22. Department of English. University of Copenhagen.

Habermas, J. 1971. Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. I Habermas & Luhmann (Hrsg.):Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M.: 101-141.

Helm Petersen, U., Wagner, J. & Hach, G. 1979. ISAK: Studies of Danish learners' acquisition of German. Journal of Pragmatics 3: 197-201.

Helm Petersen, U. & Wagner, J. u. a., ISAK Materialienband 2-5: Interviews. Odense Universitet: ISAK-Gruppe.

Henne, H. & Rehbock, H. 1979. Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin: Walter de Gruyter.

Holmen, A. 1985. Distribution of Roles in learner - native speaker interaction. I Glahn & Holmen 1985: 70-89.

ISAK transskriptionsvejledning. Odense Universitet 1979.

Jefferson, G. 1972. Side sequences. I Sudnow, D. (ed.), Studies in social interaction. New York: The free Press.: 294-337.

Jensen, K. A. 1979, Textkohäsion im Interimsprachen interview. I Hyltenstam, K. & Linnarud, M. (eds.), Interlanguage. Stockholm: Almqvist & Wiksell International: 25 - 53.

Jensen, K. A. 1985, Billedbeskrivelse: Die Veränderung der Landschaft. I Togeby, O. (ed.), Papers from the 8th Scandinavian Conference of Linguistics. København: 303 - 317.

Jensen, K. A.1987a, Danske elevers tilegnelse af tysk. En langtidsundersøgelse på basis af billedbeskrivelser. Københavns Universitet.

Jensen, K. A.1987b, Kommunikationsprocesser og -strategier i tysk som fremmedsprog. Pluridicta 7. Odense Universitet.

Jensen, K. A. 1989a, Feedback og rettelse. I Wagner, J. & Kasper, G. (udg.), Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København: Gyldendal: 149 - 165.

Jensen, K. A. 1989b, Projektbeskrivelse: Projekt indvandrerdansk. IAAS. Københavns Universitet.

Lappé, W. 1983, Gesprächsdynamik. Gesprächsanalytische Untersuchungen zum spontanen Alltagsgespräch. Göppingen: Kümmerle.

Levinson, S. 1983, Pragmatics. Cambridge University Press.

Linell, P. 1986, Några tillämpade mått på initiativ-respons-struktur. Arbejdspapir.

Linell, P. & Gustavsson, L. 1986, Initiativ och respons i samtal. Om dynamik, koherens och dominans. Arbetsrapport 1986: 4. Linköping Universitet.

Linell, P., Gustavsson, L. & Juvonen, P. 1988, Interactional dominance in dyadic communication: a presentation of initiative-response analysis. Linguistics 26: 415-442.

877

Long, M. 1983, Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied Linguistics 4/1: 126-141.

Rost, M. 1989, Sprechstrategien in "freien Konversationen". Tübingen: Gunter Narr.

Sacks, H., Schegloff, H. & Jefferson, G. 1974, A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. I Schenkein 1978: 7- 55.

Schank, G. 1981, Untersuchungen zum Ablauf natürlicher Dialoge. München: Max Hueber.

Schegloff, E. & Sacks, H. 1973, Opening up closings. Semiotica 8: 289-327.

Schegloff, E., Jefferson, G. & Sacks, H. 1977, The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. Language 53: 361-382.

Schenkein, J. (ed.) 1978, Studies in the organization of conversational interaction. New York: Academic Press.

Sinclair, J. & Coulthard, M. 1977, Analyse der Unterrichtssprache. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Varonis, E. & Gass, S. 1985, Non-native/Non-native Conversations: A Model for Negotiation of Meaning. Applied Linguistics 6,1: 71-90.

878

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forsknings- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

PLURIDICTA 26

Odense 1992

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

500

PLURIDICTA
27

Carl-Erik Lindberg

KATEGORIEN *YTRING* I DISKURSANALYSE

Et udkast

881

PLURIDICTA 10: Knud Anker Jensen - Ewald Kiel: Innateness and Language Acquisition.

PLURIDICTA 11: Johannes Wagner & Uwe Helm Petersen: Zur Definition von Verhandeln - unter besonderer Berücksichtigung von Geschäftsverhandlungen.

PLURIDICTA 12: Asger Blom: Forhandlingsspil.

PLURIDICTA 13: Therese Hauge: Ordsøgning og ordforklaring i ikke-styret fremmedsproglig interaktion.

PLURIDICTA 14: Wolfgang Kirschstein, Kris van de Poel, Jo Verhoeven: An Exploratory Needs Analysis og Dutch in Danish Firms.

PLURIDICTA 15: Knud Anker Jensen: Kognition, indlæring og L2-sproglig viden og kunnen.

PLURIDICTA 16: Danuta Biskup: Learning strategies in FL vocabulary learning: the use of mnemonics.

PLURIDICTA 17: Henning Bolte: Die interaktive Basis von mündlichen Kommunikationsfertigkeiten.

PLURIDICTA 18: Lone Ambjørn: Gambitter i spanskasproget interaktiv diskurs.

PLURIDICTA 19: David Marsh: The Finnish Foreign Language Diploma for Professional Purposes.

PLURIDICTA 20: Richard J. Alexander: How specific should English for Business Purpose be?

PLURIDICTA 21: Lone Ambjørn: Indirekthed som sproghandlings-intern modifikation.

PLURIDICTA 22: Margrethe Mondahl, Knud Anker Jensen: Leksikalske søgestrategier i oversættelse.

PLURIDICTA 23: Lone Ambjørn: Pragmalingvistisk analyse af interne og eksterne sproghandlingsmodifikationer i spanske dialoger.

PLURIDICTA 24: Knud Anker Jensen og Ib Ulbæk: Indlæring af verber i neurale netværk.

PLURIDICTA 25: Johannes Wagner: Two Papers on Foreign Language Pedagogy.

PLURIDICTA 26: Knud Anker Jensen: Initiativ og respons: En analyse af samtalestrukturer i tyske intersprogsinterviews.

KATEGORIEN *YTRING* I DISKURSANALYSE

Et udkast

Carl-Erik Lindberg
Institut for Sprog og Kommunikation
Odense Universitet
DK-5230 Odense M

883

INDHOLD

0.	Terminologi	2
1.	Indledning	3
2.	Scientistisk vs. humanistisk videnskab om sproget	5
3.	Kategorien ytring	7
3.1.	Ytring i sprogvidenskaben	7
3.1.1.	Mixail Mixajlovič Baxtin	8
3.2.	Ytring i DA	9
3.2.1.	DA's mål	9
3.2.2.	Definition af kategorien ytring	10
4.	Ytring og tekst	15
4.1.	Ytringsstrukturer i tekst	16
4.1.1.	Romantekst fra Hans Christian Branner, *Rytteren*	17
4.1.2.	Romantekst fra Christa Wolf, *Kassandra*	18
4.1.3.	Skuespilstekst fra Sven Holm, *Jeres Majestæt*	20
4.2.	Stemme - ytring - plan i tekstprøverne (den ontologiske triade)	22
4.2.1.	Diskursens triadestruktur	23
4.2.1.1.	Hans Christian Branner (HCB)	23
4.2.1.2.	Christa Wolf (ChW)	24
4.2.1.3.	Sven Holm (SH)	25
5.	Forskningsområde	26
6.	Oversigt: Struktursfærer og kategorier	28
7.	Litteratur	29

0. TERMINOLOGI

Term	Betydning	Side
DA	diskursanalyse	3
DiS	diskursiv struktur	26
Diskurs	'tale og/eller tekst'	3
Diskursivitet	'sprogende relaterethed til en anden/andre'	13
DP	dialogplan	18 ff.
F	fortæller	22
FP	fortælleplan	18 ff.
GP	grundplan	16
Heterosemi	'anden(/relativ) mening'	8
MO	modus orationis, 'retorisk modus'	23
OTr	ontologisk triade	16
P	plan	16
Stemme	'vox, voice, (ru. *golos*)'	10
TEN	tekstekstern niveau	23
TeS	tematisk struktur	26
TIN	tekstintern niveau	23
TP	tekstproducent	22
TrS	triadestruktur	16

1. INDLEDNING

Diskursanalyse (eng. Discourse Analysis, DA) er en forholdsvis ny humanistisk disciplin, som i de sidste årtier er opstået i relation til en række mere etablerede discipliner og videnskaber, hvis genstandsområde primært omfatter tale og tekst. Der tænkes her f.eks. på retorik, litteraturvidenskab og sprogvidenskab, og i forbindelse med sprogvidenskaben især på tekstlingvistik og pragmatik. Med hensyn til tekstlingvistikken så synes den i disse år at være på retur, åbenbart til fordel for diskursanalysen, som i nogen grad har "overtaget" dens centrale problemstillinger. Tekstlingvistikken opstod først og fremmest i forlængelse af sprogvidenskaben *per se*, hvorimod diskursanalysen fra begyndelsen af i højere grad blev opfattet som en egentlig nyorientering med kontaktflader ikke alene til sprogvidenskaben, men også til en række andre, især humanistiske, videnskaber. Pragmatikken, som i modsætning til tekstlingvistikken, men i lighed med diskursanalysen, dækker over et langt mere omfattende genstandsområde, kan i et teoretisk og metodisk perspektiv ikke med lethed relateres til diskursanalysen. Der er her snarere tale om to forskellige retninger og traditioner som ikke uden videre kan sættes på en fælles nævner.

Hvad er så diskursanalyse, og hvilke emner interesserer den sig for? Det er på nuværende tidspunkt næppe muligt at give en blot nogenlunde velafgrænset "definition" eller beskrivelse af DA som disciplin eller videnskab, dels fordi den stædig væk må siges i høj grad at befinde sig i etableringsfasen, og dels fordi dens teoretiske og metodiske mangfoldighed gør det uhyre vanskeligt at pege på et bestemt teoretisk metodisk fundament som det afgørende. Deborah Tannen understreger denne vanskelighed i *Talking Voices:*

BEST COPY AVAILABLE

> Discourse analysis is uniquely heterogeneous among the many subdisciplines of linguistics. In comparison to other subdisciplines of the field, it may seem almost dismayingly diverse. ... the term "discourse analysis" does not refer to a particular method of analysis. It does not entail a single theory or coherent set of theories. Moreover, the term does not describe a theoretical perspective or methodological framework at all. It simply describes the object of study: language beyond the sentence. ... Discourse - language beyond the sentence - is simply *language* - ... The name for the field "discourse analysis", then, says nothing more or other than the term "linguistics": the study of language. (Tannen 1989: 6).

Hvor Tannen med rette fremhæver DA's mangfoldighed m.h.t. teorier og metoder, er hendes karakteristik af DA som disciplin mere problematisk. For det første er DA andet og mere end kun en subdisciplin til lingvistikken. I et systematisk perspektiv har den meget til fælles ikke alene med sprogvidenskaben men også med især litteraturvidenskab og retorik. Herudover omfatter DA også nye områder, som på længere sigt nok vil give den status som selvstændig videnskab ved siden af de tre øvrige.

For det andet er Deborah Tannen ikke ganske klar m.h.t. distinktionen mellem DA og dens genstandsområde, idet termen DA her synes at referere til såvel "language beyond the sentence" som "the study of language". Hvor ingen af disse referencer efter min mening er velegnet til at karakterisere DA, det være sig som disciplin eller videnskab, er den første uden tvivl den mest kontroversielle. Hvis DA ikke kan siges at "beskrive" et teoretisk perspektiv eller en metodisk ramme i det hele taget, bliver konsekvensen næppe, som Tannen synes at mene, at DA så må beskrive studieobjektet (genstandsområdet): sproget hinsides sætningen. DA kan som analyserende disciplin eller videnskab af gode grunde ikke være lig med det, som den analyserer, uanset om den analyserede størrelse befinder sig under, på eller over sætningsniveauet.

For det tredje finder jeg det ikke hensigtsmæssigt at identificere lingvistik og DA, og især ikke når det som her sker via en identificering af sprog og diskurs. Grunden hertil er dels, at disse to begreber dækker over en veletableret distinktion, som man i den hjelmslevske terminolo-

gi kunne benævne system vs. forløb, og dels, at forskellen mellem væsentlige sproglige hhv. diskurs- kategorier som f.eks. sætning og ytring *ikke kun er et spørgsmål om abstraktionsniveau*, som mange inden for såvel lingvistikken som DA mener. Det er netop definitionen eller bestemmelsen af begrebet ytring som i det følgende vil motivere en udskillelse af DA som en specifik humanistisk videnskab i modsætning til den traditionelle (almene) lingvistik i dette århundrede, som i kraft af sit teoretiske og metodiske fundament egentlig er en (scientistisk) samfundsvidenskab.

2. SCIENTISTISK VS. HUMANISTISK VIDENSKAB OM SPROGET

Alton L. Becker stillede i en forelæsning ved Georgetown University i 1985 følgende spørgsmål:

> If there is a linguistics in the humanities, if there is a humanities, what might it be and how might we do it and why would we want to do it in the first place (Tannen 1988: 17)?

I sin besvarelse af dette spørgsmål henviser Becker til en fundamental forskel mellem scientistisk og humanistisk videnskab i det hele taget, der vedrører iagttagerens (forskerens) rolle i forskningsprocessen:

> I think the job to do is simply the one Paul Friedrich asked of us last night, to put the observer into our work. Put the observer back into our knowledge. Put the knower back into the known. In simplest words, I think, that is what linguistics in the humanities is all about. ... Can we say, this is language and that is the observation of language? I think not (Tannen 1988: 20).

Becker strejfer her et centralt tema i den vesterlandske filosofiske og videnskabsteoretiske tradition fra henholdsvis Kant og Hegel. For Kant er den menneskelige erkendelse i almindelighed rigtigt nok knyttet til det enkelte menneske, men den er tillige universel og ahistorisk, dvs.

den er identisk hos alle mennesker til alle tider. Dette er selve udgangspunktet for den scientistiske "neutralisering" af det erkendende subjekt i forskningsprocessen fra Kant over positivisme, logisk empirisme og kritisk rationalisme frem til vore dage. For Hegel derimod, og senere Dilthey, Heidegger og Gadamer er det erkendende subjekt dels historisk bestemt og dels en integreret del i forskningsprocessen. I DA, som i denne fremstilling således opfattes som en humanistisk videnskab, betyder det at forskningsresultatet per definition er afhængigt af, hvem der gennemfører den pågældende undersøgelse. Dette betyder imidlertid ikke, som man måske kunne fristes til at tro, at humanistiske forskningsresultater som en konsekvens heraf må være "subjektive". Alle forskningsresultater i alle videnskaber er (potentielt) *intersubjektive*. Hvis de ikke var det, kunne de netop ikke benævnes forskningsresultater. Intersubjektivitet er et minimumskrav til selve videnskabeligheden, som i sig selv hverken er subjektiv eller "objektiv", i hvert fald ikke hvis man med det senere mener helt uafhængig af det forskende subjekt. På samme måde er også alle videnskabelige sandheder intersubjektive. Der er således ingen principiel væsensforskel mellem scientistiske (f.eks. naturvidenskabelige) og humanistiske sandheder. Den naturvidenskabelige stræben efter "objektiv sandhed" er reelt intet andet end et ønske om at opnå noget, som jeg vil benævne *universel intersubjektivitet* med hensyn til gyldigheden hos videnskabelige udsagn (f.eks. "salt består af grundstofferne *Na* og *Cl*"). Hvor en sådan stræben kan forekomme hensigtsmæssig inden for de traditionelle scientistiske videnskaber, vil den inden for væsentlige områder af humaniora højst kunne føre til temmelig trivielle resultater. Et sådant område er tekstforståelse, som hører ind under DA. Hvilken mening ville det f.eks. have at efterstræbe universel (dvs. kulturuafhængig) intersubjektivitet med hensyn til forståelsen af tekster af Aristoteles, Goethe eller Karen Blixen? En dybere og mere *relevant* forståelse af disse forfatteres værker forudsætter selvfølgelig den vesterlandske forståelseshorisont som baggrund, hvor intersubjektiviteten i undersøgelsen netop ikke er universel, men *partiel* (dvs. kulturspecifik), og in casu således vesterlandsk.

3. KATEGORIEN YTRING

3.1. Ytring i sprogvidenskaben.

I sprogvidenskaben i dette århundrede er kategorien ytring relateret til begreber som *parole*, *forløb* og *performance*, dvs. dybere set til forholdet mellem sprog og sprogbrug i almindelighed. I modsætningerne *langue - parole*, *system - forløb*, *competence - performance* og *sætning - ytring* ligger der en forestilling om en forholdsvis tæt forbindelse mellem de enkelte led. En udbredt opfattelse såvel inden for sprogvidenskaben som inden for DA er f.eks., at relationen mellem sætning og ytring først og fremmest er et spørgsmål om abstraktionsniveau. Kernen i denne opfattelse er, at der her foreligger en *type-token* relation, således at sætningen er type og ytringen er token. Sætningen tilhører således sproget og ytringen sprogbrugen, og at tale eller at skrive er derfor i grunden et spørgsmål om at "bruge sætninger". Men hvis ytringen kommer fra sætningen, hvorfra kommer så sætningen? I alle væsentlige sprogvidenskabelige retninger i dette århundrede bliver sætningen defineret som en grammatisk eller syntaktisk størrelse, uanset det forhold, at sætninger/ytringer primært produceres af mennesker og først sekundært kan beskrives eller produceres ved hjælp af (sprogvidenskabelige) grammatikker. Sætninger og derfor også ytringer defineres altså principielt i relation til *grammatikken*. "Samme" sætning/ytring kan derfor produceres flere gange i en reversibel produktionsproces. Jeg vil i det følgende i tilknytning til bl.a. Mixail Mixajlovič Baxtin præsentere en alternativ opfattelse af dette problem som indrømmer sætningen dens klassiske definition(er) og placering inden for sprogvidenskaben, men som derimod ser ytringen som væsensforskellig fra sætningen, idet "samme" ytring kun kan produceres een gang og som resultat af en *irreversibel* produktionsproces.

890

3.1.1. Mixail Mixajlovič Baxtin

Den russiske kulturfilosof og æstetiker Mixail Mixajlovič Baxtin (1895-1975) fremtræder i alt højere grad efter sin "genopdagelse" i 50erne og 60-erne som en af det 20. århundredes betydeligste tekstteoretikere. Baxtin, der arbejder på et decideret humanistisk grundlag, forholder sig kritisk over for den scientistiske videnskabsopfattelse med dens tilbøjelighed til teoretisk og metodisk "monologisering" og "systemisering". Et grundbegreb hos Baxtin er således *raznorečie*, 'heterosemi', som meget kort udtrykt betyder, at enhver ytring (ethvert "ord") hvergang den optræder har en anden 'mening' (*smysl*), idet meningen bestemmes af relationen mellem ytringen og dens kontekst og idet konteksten per definition hver gang er en anden. Sproget er for Baxtin derfor ikke et (afsluttet) system men et projekt, hvor centripetale ("apollinske" i Nietzsches terminologi) og centrifugale ("karnevalske" i B's egen terminologi) kulturelle kræfter brydes i dialogiske relationer mellem mimetiske eller historiske personer. Dialogen, især inden for romangenren, er ifølge Baxtin principielt "polyfon" (*polifonnyj*), dvs. den kan ikke uden videre underordnes et enkelt, primært ideologisk, hovedtema som bestemmende for dialogen som helhed. Den er tillige 'ikke-finaliserbar' (*nezaveršimyj*), idet den føres af personer og idet personer netop er ikke-finaliserbare størrelser. Disse personer repræsenterer desuden hver for sig en "kronotop" (*xronotop*), dvs. et 'hernu', som hver gang med nødvendighed er et andet. Baxtin skelner her mellem den skildrede begivenheds kronotop (*xronotop izobražennogo sobytija*), fortællerens kronotop og forfatterens (tekstproducentens) kronotop.

Med udgangspunkt i Baxtins ytrings- og diskursopfattelse bestemmer jeg i det følgende et (foreløbigt åbent) antal kategorier, fordelt på fem struktursfærer, med henblik på dels *forståelse* og dels *beskrivelse* af konkrete helheder (diskurser, tekster) inden for DA. I relation til Baxtin er der her tale om såvel "genbrug" som udbygning og nydannelse af kategorier. En opsummering af mine resulater i form af en oversigt over struktursfærer og kategorier genfindes i afsnit 6.

3.2. Ytring i DA.

3.2.1. DA's mål.

Den teoretiske og metodiske mangfoldighed inden for DA indbefatter en række forskellige opfattelser af kategorien ytring. Idet ytringen uanset mangfoldigheden i øvrigt må betragtes som en grundkategori inden for DA, bliver bestemmelsen af denne kategori afgørende også for bestemmelsen af DA som videnskab i det hele taget. Siden DA befinder sig i etableringsfasen og siden også en begrænset grad af consensus med hensyn til teori og metode her synes særligt vanskelig at opnå, får målbeskrivelsen i DA en relativt set større vægt i forhold til forskningstraditionen end i mere etablerede videnskaber. Hvis målet for sprogvidenskaben er en bedre forståelse af sprogets system og/eller forløb, er målet for DA, som jeg (og andre) ser det, *en bedre forståelse af samtalen eller dialogen i videste forstand*, idet al diskurs her, i tilknytning til Baxtin, betragtes som en form for dialog. En sådan bedre forståelse af samtalen forudsættes også at implicere en bedre forståelse af *mennesket bag* samtalen. Dette er i øvrigt en tanke med dyb forankring i den vesterlandske demokratiske tænkning fra Sokrates til Habermas. Alton Becker formidler denne tanke på en smuk måde i den nævnte forelæsning ved Georgetown University i 1985:

> At the celebration of his [John Dewey's] ninety-second birthday in New York, someone asked Dewey if he could sum up what he'd learned of importance in all those years, and he said something Emerson could have said, 'Democracy begins in conversation' (Tannen 1988: 18).

Det overordnede mål for studiet af diskurs eller *languaging*, som Becker kalder det, er derfor at forbedre vor evne til at samtale med andre:

> What then must we do? What do we do that is different from what we did before? Our goal, following Wittgenstein, is description, as careful and self-conscious as

892 BEST COPY AVAILABLE

> we can make it. And why describe languages - that is, languaging in different societies? I think the answer, as [Clifford] Geertz often puts it, is to learn to converse with those we have difficulties conversing with (Tannen 1988: 32).

Jeg betragter en bedre forståelse af dialog i almindelighed som DA's *interne* mål og en udvikling af vor evne til dialog i almindelighed som dens potentielle *eksterne* mål.

3.2.2. Definition af kategorien ytring.

Blandt de mange forskellige definitioner af kategorien ytring inden for DA fremtræder Baxtins definition som særligt bemærkelsesværdig. Baxtin relaterer nemlig ikke ytringen til grammatikken eller "grammatikbrugen" og heller ikke til sproget eller sprogbrugen, men derimod til *det talende/skrivende subjekt*. Han bruger i denne sammenhæng termen *rečevoj sub"ekt*, hvor *rečevoj* egentlig betyder 'sprogende' (talende eller skrivende). Grænserne for den enkelte ytring defineres nøjagtigt som de punkter, hvor der sker en veksling mellem de sprogende subjekter i "diskursiviteten" (*rečevoe obščenie*, m.h.t. gengivelse af denne term på andre sprog, se neden for, s. 13):

> Grænserne for enhver konkret ytring som enhed i diskursiviteten bestemmes af *vekslingen af sprogende subjekter*, dvs. vekslingen af talende (Baxtin 1979: 249, min oversættelse, CEL).

Denne grænsedefinition implicerer, at ytringens "positive" *definiens* er det sprogende subjekts *stemme* (ru. *golos*, i amerikansk DA, bl.a. under inflydelse af Baxtin, *voice*). Hvis stemmen således definerer ytringen, implicerer dette tillige, at den enkelte ytring principielt kan have en vilkårlig længde. Alt fra f.eks. en kort hilsen til en større roman er for Baxtin een ytring, forudsat at stemmen hele tiden er den samme. Hvor ytringens længde er vilkårlig, er dens grænser derimod absolutte:

> Enhver ytring - fra en kort (etords-) replik i den dagligsproglige dialog og helt op til en større roman eller videnskabelig traktat - har, så at sige, en absolut begyndelse og en absolut slutning: før dens begyndelse kommer andres ytringer, og efter dens slutning kommer andres svarsytringer ... (ibid.: 249-250, min oversættelse, CEL).

Et andet væsentligt træk ved ytringen er, at den i modsætning til sætningen er "einmalig", dvs. den samme ytring kan kun optræde een gang. Morson & Emerson kommer ind på dette forhold i en omfattende monografi om Baxtins liv og værk fra 1990. Forfatterne behandler her en række centrale begreber og problemstillinger hos Baxtin under hensyntagen til forskningsresultater inden for nyere sovjetisk/russisk, europæisk og amerikansk Baxtinforskning. Problemet med deres bog er imidlertid, at der kræves et ingående kendskab til Baxtins originaltekster for at man kan udskille disse i Morson & Emersons ofte meget tæt refererende, men sjældent citerende, fremstilling. I sin diskussion af ytringens "Einmaligkeit" hos Baxtin henviser Morson og Emerson til konteksten som definiens:

> ...each utterance is by its very nature unrepetable. Its context and reason for being differ from those of every other utterance, including those that are verbally identical to it. Two verbally identical utterances never *mean* the same thing, if only because the reader or listener confronts them twice and reacts differently the second time. Context is never the same (Morson & Emerson 1990: 126).

I modsætning til Morson & Emerson men mere i overensstemmelse med Baxtins intention opfatter jeg ikke konteksten, men *relationen* mellem ytringen og konteksten, som definiens for ytringens "Einmaligkeit". Idet konteksten altid befinder sig i kontinuerlig (dynamisk) forandring og idet ytringen kun kan eksistere som ytring netop i kraft af sin relation til en kontekst, er der ingen mulighed for en gentagelse af ytringen. Ytringen er tillige til forskel fra sætningen et produkt af en *irreversibel* proces og er i denne egenskab en "ægte" humanistisk undersøgel-

sesgenstand. Forskellen mellem irreversible og reversible processer er, at de første, men ikke de sidste, er underlagt tidsdimensionen. De hører ind under den (humanistiske) historiske dimension, hvorimod reversible processer hører ind under den ahistoriske eller systematiske dimension. At f.eks. generere dybdestrukturer til sætninger ved hjælp af basiskomponenten i en TG er et oplagt eksempel på en reversibel proces inden for sprogvidenskaben. Den generative ekspansion S→NP Pred.Ph. kan principielt vendes om til NP Pred.Ph.→ S, og denne mulighed er ganske rigtigt også blevet varetaget i den variant af den generative grammatik som benævnes CG (Categorial Grammar). I en sådan grammatik starter man som bekendt med overfladestrukturen og ender med sætningssymbolet S. Den generative proces inden for såvel TG som CG og for den sags skyld også inden for skakspillet kan altid føres tilbage til en hvilken som helst tidligere position, herunder til udgangspositionen, og herefter frem igen til den position, hvorfra tilbageføringen startede, uden tab eller tillæg af information, idet disse processer ligger uden for tidsdimensionen.

Sætningen er således en grammatisk/sproglig størrelse, hvorimod ytringen er en størrelse inden for diskursiviteten. Baxtin taler i denne sammenhæng om

> ...*sætningen* som enhed i sproget i dens forskellighed fra *ytringen* som *enhed i diskursiviteten* (Baxtin 1979: 251, min oversættelse, CEL).

Morson & Emerson refererer denne passage på følgende måde:

> The sentence is a unit of language (in the traditional sense); the utterance is a unit of "speech communication" (rechevoe obshchenie) (1990: 125).

Denne gengivelse af Baxtins tekst er interessant af to grunde. For det første er den et eksempel på, hvor tæt Morson & Emersons fremstilling undertiden lægger sig op til primærteksten uden at der er tale om et egentligt citat. For det andet, og vigtigere, er deres oversættelse af begrebet *rečevoe obščenie* ikke helt uproblematisk. *Rečevoj*, som er ad-

jektiv til *reč*', 'speech', 'tale', og som således betyder 'speech-', 'tale-', har hos Baxtin nærmest betydningen 'sprogende', dvs. 'talende *eller* skrivende' (jf. oven for, s. 10). Desuden er oversættelsen 'communication' for *obščenie* alt for "stærk". *Obščenie* har, også hos Baxtin, betydningen 'relaterethed til en anden/andre'. Der er her tale om en væsentlig betydningsforskel, eftersom 'relaterethed til en anden/andre' ikke i sig selv implicerer, at relateretheden er sproglig eller diskursiv, endsige kommunikativ eller informativ (russisk *so[-]obščenie* derimod, som Baxtin *ikke* bruger, svarer til '(linguistic) communication' på engelsk). Den samlede betydning af udtrykket *rečevoe obščenie* hos Baxtin bliver derfor 'sprogende relaterethed til en anden/andre'. Jeg vil her bruge termen *diskursivitet* til at dække over denne betydning, ikke alene hos Baxtin men også inden for DA i almindelighed, idet den, som jeg ser det, repræsenterer et grundbegreb inden for denne videnskab ved siden af bl.a. begrebet *ytring*. Til forskel fra Baxtin relaterer jeg imidlertid ikke ytringen uformidlet til diskursiviteten (jf. citatet oven for), men derimod (uformidlet) til diskursen. Grunden hertil er, at nærværende fremstilling opererer med en distinktion mellem de to kategorier, således at diskursen udgør et element i diskursiviteten, hvorimod ytringen udgør et element i diskursen.

Et yderligere væsentligt træk ved ytringen er, at den ifølge Baxtin ikke har et betydningsindhold i lighed med sætningen, men derimod et tematisk indhold (jf. Baxtin 1979: 237). Dette tematiske indhold benævner Baxtin *smysl*, mening, til forskel fra *značenie*, betydning. Sproglige enheder har betydning, hvorimod diskursive enheder har mening:

> En fuldstændig ytring [definiens: stemme, voice] - det er netop ikke en sproglig enhed (og heller ikke en enhed i "talestrømmen" eller "talekæden"), men en enhed i diskursiviteten, der ikke har betydning, men *mening* ... (Baxtin 1979: 305, min oversættelse, CEL)

Karakteristisk for meningen er, at den i lighed med ytringen er "einmalig", eftersom også meningen defineres ved sin relation til kontek-

896

sten, der forandres kontinuerligt. At ytringen ifølge Baxtin "har" mening betyder derimod ikke, at meningen i sig selv har status af element i ytringen. I ytringen er der intet ud over ytringen selv. Meningen må derfor relateres ikke til ytringen som helhed, som Baxtin gør det, men til dens *overflade*, dvs. til det aspekt af ytringen, som i modsætning til meningen er reproducerbart (reversibelt). Man kunne herefter betragte mening og overflade som ytringens to hovedaspekter, idet de to størrelser ikke må opfattes som autonome elementer med selvstændig eksistens i ytringen. Det paradoksale ved meningen er nemlig dels dens absolutte prioritet i forhold til overfladen og dels dens *relative* autonomi på trods af, at meningens *tilstedeværelse* i diskursiviteten er absolut afhængig af, at ytringens overflade er tilstede. Måske kunne man her sammenligne med forholdene inden for arkitekturen. Arkitekturens overordnede mål er at skabe *rum*, som mennesket kan opholde sig i. "Meningen" med den enkelte bygning er således dens *rumstruktur*, og denne rumstruktur har selvfølgelig såvel prioritet som en relativ autonomi i forhold til bygningens "overflade", dvs. dens *bygningsstruktur* (vægge, gulv, loft, tag, vinduer m.v.). Arkitekten er jo netop frit stillet med hensyn til at tegne en vilkårlig rumstruktur, idet rumstrukturens eneste begrænsning er de forskellige bygningsmaterialers (alternative) muligheder. Meningsaspektets prioritet og relative autonomi i forhold til overfladeaspektet er derfor fælles for diskursiviteten og arkitekturen. Den enkelte ytring eller den enkelte bygning er kun reproducerbar med hensyn til overfladen, idet meningen i begge tilfælde bestemmes af relationen til konteksten (en treværelses lejlighed på 80 m^2 er hverken stor eller lille eller god eller dårlig i sig selv; dens rumstruktur ("mening") kan kun etableres og forstås i relation til konteksten, her primært i relation til andre (typer af) boliger og til forskellige menneskers forskellige forventninger til boliger, f.eks. i Danmark og i Grønland).

4. YTRING OG TEKST

Ved at bruge den menneskelige stemme som definiens for ytringen opnår Baxtin en høj grad af sikkerhed i bestemmelsen af ytringen og dens grænser. Dette betyder imidlertid ikke, at alle afgrænsningsproblemer herefter er løst, og at fastlæggelsen af antallet af ytringer i den enkelte diskurs kun er et spørgsmål om mekanisk optælling. Især inden for den skriftsproglige diskurs, teksten, er billedet væsentligt mere komplekst. Forskellige ytringer er her indlagret i hinanden på en måde, som i enkelte værker inden for enkelte genrer kan være endog meget vanskeligt gennemskuelig. Der tænkes i denne forbindelse ikke mindst på den moderne roman, hvor de enkelte stemmer undertiden kan være vævet sammen med hinanden i en sådan grad, at man også efter gentagne gennemlæsninger er i vildrede med hensyn til hvem der egentlig siger eller tænker hvad i en bestemt sammenhæng. Fordelen ved Baxtins ytringsdefinition er her, at det uanset graden af kompleksitet altid vil være i det mindste principielt muligt at afdække tekstens ytringsstruktur.

Ytringsstrukturen er, som en hvilken som helst anden struktur, opbygget af *elementer* og *relationer* mellem elementerne. Ytringsstrukturens elementer er de enkelte ytringer og dens relationer er, som Baxtin udtrykker det, ikke sproglige men "dialogiske". Baxtin konstaterer, at dialogiske relationer ikke kan reduceres til logiske, lingvistiske, psykologiske eller andre relationer, men at de har en særlig karakter:

> Dette er en særlig type af *menings*- relationer, hvis elementer kun kan være *hele ytringer* ... bag hvilke der står (og i hvilke der *udtrykker* sig) reelle eller potentielle talende subjekter, der er skabere [ru. *avtory*] af de pågældende ytringer (Baxtin 1979: 303, min oversættelse, CEL).

En væsentlig opgave inden for DA er i dette perspektiv at gennemføre konkrete undersøgelser af enkelte tekster med henblik på fastlæggelse af de pågældende teksters ytringsstruktur under hensyntagen til, at den enkelte ytring (i modsætning til ytringens overflade og desuden i modsæt-

898 BEST COPY AVAILABLE

ning til sproglige elementer på forskellige niveauer) ikke er reproducerbar.

4.1. Ytringsstrukturer i tekst.

Ytringsstrukturen i enhver diskurs og derfor også i enhver tekst er organiseret i forskellige niveauer eller *plan* (P). Den enkelte stemme, der er definiens for den enkelte ytring, er tillige definiens for det enkelte plan i teksten. Første gang en stemme optræder i en tekst, definerer den således også et (sit) plan. En efterfølgende stemme definerer herefter enten samme eller et nyt plan, og en enkelt tekst kan derfor indholde et vilkårligt antal ytringer på et vilkårligt antal plan. Hertil kommer dels, at den enkelte stemme ikke nødvændigvis definerer det samme plan hver gang den optræder og dels, at stemmen også inden for den enkelte optræden kan bevæge sig mellem forskellige plan (jf. tekstprøverne neden for). Det plan, som alle andre plan i teksten er organiseret i relation til, er det, som defineres af producentens (forfatterens) stemme. Dette plan benævner jeg tekstens *grundplan* (GP). Fra grundplanet udgår alle stemme-, ytrings- og planrelationer i teksten, og summen af alle disse relationer benævner jeg tekstens *triadestruktur* (TrS). Kategorierne stemme, ytring og plan udgør nemlig en *ontologisk triade* (OTr), som gør det muligt at betragte ytringsstrukturen i enhver diskurs, altså i såvel tale som tekst, ud fra tre forskellige udgangspunkter. På grund heraf bruger jeg i det følgende termen triadestruktur i stedet for termen ytringsstruktur, idet den senere alt for stærkt fremhæver ytringen på bekostning af de to øvrige elementer i triaden. I den ontologiske triade har stemmekategorien altid prioritet som definiens for de to øvrige kategorier, selv om stemmen som netop menneskelig stemme kun kan være tilstede i akustisk eller auditiv mening i talen, men selvfølgelig ikke i teksten.

4.1.1. Romantekst fra Hans Christian Branner, *Rytteren*.

Tekstprøven er hentet fra begyndelsen af andet kapitel.

MIDDAG

1

"Jo," sagde Clemens, "jeg kan faktisk godt lide cognac."

"Hvorfor drikker du så ikke noget mere?" spurgte Susanne. "Regner du med at blive kaldt ud?"

"Nej, det er ikke derfor."

Middagssolen kom direkte ind ad det høje vindue og fyldte hele hjørnet med Susannes storblomstrede møbler. Clemens drak sin kaffe ud og lænede sig tilbage i stolen. ...

I. STEMMER

Teksteksterne stemmer: 1) Forfatteren som *tekstproducent* (TP)
Tekstinterne stemmer: 1) Forfatteren som *fortæller (F)*
2) Clemens
3) Susanne

II. YTRINGER

ytring	**stemme**
1) MIDDAG ... stolen. (hele tekstprøven)	TP
2) MIDDAG 1	F
3) Jo	Clemens
4) sagde Clemens	F
5) jeg kan faktisk godt lide cognac	Clemens
6) Hvorfor drikker du så ikke noget mere?	Susanne
7) spurgte Susanne	F
8) Regner du med at blive kaldt ud?	Susanne
9) Nej, det er ikke derfor	Clemens

900

10) Middagssolen kom direkte ind ... lænede
sig tilbage i stolen. F

III. PLAN

plan	**stemme**	**ytring**
1) grundplan		
(GP: modus "rectus")	TP	1
2) fortælleplan 1		
(FP1: modus "sceneangivelse")	F	2
3) fortælleplan 2		
(FP2: modus "narrativ")	F	4, 7, 10
4) dialogplan		
(DP: modus "dialog")	Clemens, Susanne	3, 5, 6, 8, 9

4.1.2. Romantekst fra Christa Wolf, *Kassandra*.

Tekstprøven er hente fra begyndelsen af bogen.

Schon wieder schüttelt mich der glieder-
lösende Eros,
bittersüß, unbezähmbar, ein dunkles Tier.
Sappho

Hier war es. Da stand sie. Diese steinernen Löwen, jetzt kopflos, haben sie angeblickt. Diese Festung, einst uneinnehmbar, ein Steinhaufen jetzt, war das letzte, was sie sah. Ein lange vergessener Feind und die Jahrhunderte, Sonne, Regen, Wind haben sie geschleift. Unverändert der Himmel, ein tiefblauer Block, hoch, weit. Nah die zyklopisch gefügten Mauern, heute wie gestern, die dem Weg die Richtung geben: zum Tor hin, unter dem kein Blut hervorquillt. Ins Finstere. Ins Schlachthaus. Und allein.

901

Mit der Erzählung geh ich in den Tod.
Hier ende ich, ohnmächtig, und nichts, nichts was ich hätte tun oder lassen, wollen oder denken können, hätte mich an ein andres Ziel geführt. ...

I. STEMMER

Teksteksterne stemmer: 1) TP
Tekstinterne stemmer: 1) F
2) Kassandra

II. YTRINGER

ytring	**stemme**
1) Schon wieder ... an ein andres Ziel geführt. (hele tekstprøven)	TP
2) Schon wieder ... Und allein.	F
3) Mit der Erzählung ... geführt.	Kassandra

III. PLAN

plan	**stemme**	**ytring**
1) GP (modus "rectus")	TP	1
2) fortælleplan 1 (FP 1: modus "citat")	F	2: Schon ... Tier.
3) fortælleplan 2 (FP 2: modus "kildeangivelse")	F	2: Sappho
4) fortælleplan 3 (FP 3: modus "narrativ")	F	2: Hier ... allein.
5) DP (modus "dialog")	Kassandra	3

4.1.3. Skuespilstekst fra Sven Holm, *Jeres Majestæt*.

Tekstprøven er hentet fra begyndelsen af femte scene.

Femte scene
KONGENS GEMAK
ROSENBORG
1628

Scenen forestiller kongens gemak, hans modtagelsessal på Rosenborg. En tronstol og et par andre fornemme stole og møbler står centralt placeret i det overdådigt udstyrede rum. Ellen Marsvin står statelig og strålende midt på scenen. Den er tydeligt nok hendes i starten.

VIBEKE KRUSE:
(kommer lidt hastigt ind, ser forbavset på hende)
I bad mig møde Jer i Kongens Gemak. Men hvor er kongen?
ELLEN MARSVIN:
(peger op mod tronstolen)
Hans Majestæts sjæl sidder der! Og du skal tage plads ved hans side!
(leder Vibeke, halvt med armen, halvt med blikket, op til stolen nærmest tronstolen).
Du er jo i dronningens sted!
VIBEKE KRUSE:
Har kongen bemyndiget dig -
ELLEN MARSVIN:
Hvorfor tror du jeg sender bud hvis kongen ikke har bemyndiget mig?

Vibeke Kruse sætter sig tøvende.

I. STEMMER

Teksteksterne stemmer: 1) TP
Tekstinterne stemmer: 1) F

2) Vibeke Kruse
3) Ellen Marsvin

II. YTRINGER

ytring	stemme
1) *Femte scene* ... tøvende. (hele tekstprøven)	TP
2) *Femte scene* ... på hende)	F
3) I bad mig ... er kongen?	Vibeke Kruse
4) Ellen Marsvin: ... mod tronstolen)	F
5) Hans Majestæts ... hans side!	Ellen Marsvin
6) (leder Vibeke ... tronstolen).	F
7) Du er jo i dronningens sted!	Ellen Marsvin
8) Vibeke Kruse:	F
9) Har kongen bemyndiget dig -	Vibeke Kruse
10) Ellen Marsvin:	F
11) Hvorfor tror du ... bemyndiget mig?	Ellen Marsvin
12) Vibeke Kruse sætter sig tøvende.	F

III. PLAN

plan	stemme	ytring
1) GP (modus "rectus")	TP	1
2) FP 1 (modus "genreangivelse")	F	2: *Femte scene*
3) FP 2 (modus "sceneangivelse")	F	2: KON GENS ... 1628

90.1

4) FP 3 (modus "sceneanvisning")	F	2: Scenen ... i starten. 4, 6, 8, 10, 12.
5) DP (modus "dialog")	Vibeke Kruse, Ellen Marsvin	3, 5, 7, 9, 11

4.2. Stemme - ytring - plan i tekstprøverne (den ontologiske triade).

De tre tekstprøver oven for er, som vi har set det, produceret af henholdsvis Hans Christian Branner, Christa Wolf og Sven Holm. Disse navne dækker over tre forskellige mennesker eller subjekter, som det er muligt at indplacere i en social og historisk sammenhang inden for den europæiske kulturtradition. I nærværende fremstilling er interessen primært knyttet til disse subjekter som *tekstproducenter* (TP), dvs. som forfattere til de tekster, fra hvilke tekstprøverne er hentet. Forfatteren er tilstede i værket alene gennem sin stemme, som i første omgang definerer værket som *een ytring*, der fremtræder på *eet plan*, tekstens grundplan. Dette er den *tekstekststerne stemme*, som således definerer teksten som en *helhed*. Hvis et værk repræsenterer flere tekstekststerne stemmer og altså er produceret af flere forfattere, *kan* værket stadig væk fremtræde som en helhed, især når kun een af forfatterne har fungeret som "penneføre". Hvis flere forskellige forfattere derimod har produceret hver sin del af værket, f.eks. hver sit kapitel i en bog, er der reelt tale om flere forskellige tekstekststerne stemmer i relation til det samme værk. I anden omgang er forfatteren tilstede som *fortæller* (F) på eet eller flere forskellige plan i værket. Han er her tilstede som *tekstintern stemme*, ofte ved siden af en række andre tekstinterne stemmer, som på samme måde som fortællerstemmen definerer ytringer og plan i værket.

4.2.1. Diskursens triadestruktur.

I samtlige tekstprøver oven for er der kun tale om een tekstekstern stemme, idet de hver er produceret af kun een forfatter eller tekstproducent. På det *teksteksterne niveau* (TEN) udgør hver tekstprøve således kun een ytring på eet plan, grundplanet. Det *tekstinterne niveau* (TIN) derimod fremviser en mere kompleks struktur, som er opbygget med grundplanet som udgangspunkt, idet grundplanet "formidler" mellem det teksteksterne og det tekstinterne niveau. Hvis stemmen har prioritet i *diskurssyntesen* (diskursproduktionen), har (grund)planet prioritet i *diskursanalysen* (diskursreceptionen). I den ontologiske triade er ytringen formidlende instans mellem stemme og plan, hvorimod (grund)planet er formidlende instans mellem stemme og ytring i diskursen. Den ontologiske triades *manifestation* i diskursen udgør diskursens triadestruktur (jf. oven for, s. 16).

De forskellige plan i teksten repræsenterer forskellige *modi*, med *rectus* (grundplanets modus), *narrativ* og *dialog* som grundmodi i de fleste genrer. Jeg benævner denne diskursrelaterede moduskategori *modus orationis* (MO), 'retorisk modus' (til forskel fra den veletablerede (almen)lingvistiske kategori *modus verbi*). Følgende modi orationis er repræsenteret i de foreliggende tekstprøver: *citat, dialog, genreangivelse, kildeangivelse, narrativ, rectus, sceneangivelse og sceneanvisning.*

4.2.1.1. Hans Christian Branner (HCB).

HCB-teksten repræsenterer een tekstekstern stemme (TP), og tre tekstinterne stemmer, F, Clemens og Susanne. Disse stemmer producerer ialt een ytring på TEN (1) og ni ytringer på TIN (2-10). På TEN optræder TP således een gang, og på TIN optræder F fire gange, Clemens tre gange og Susanne to gange. Ytringerne i teksten er fordelt på fire forskellige plan, som repræsenterer henholdsvis modi rectus, sceneangivelse, narrativ og dialog. TP og F er obligatoriske i alle former for

diskurs, hvorfor modi rectus og narrativ ligeledes er obligatoriske (der kan undtagelsesvis foreligge sammenfald mellem narrativ og dialog, hvis nemlig F kun er repræsenteret ved dialog). Ved sceneangivelse forstår jeg primært tids- og/eller stedsangivelse(r) uden for modus narrativ i modsætning til f.eks. sceneanvisning, som redegør for hvordan den aktuelle scene i fremstillingen er opbygget i relation til modus narrativ eller dialog. I dette tilfælde er der tale om tidspunktet på dagen (MIDDAG) samt første del af det pågældende tidsrum (1). De enkelte ytringer i samtlige tekstprøver er nummereret i den rækkefølge, som de optræder i, og nummereringen indgår derfor ved siden af øvrige parametre i beskrivelsen af tekstens triadestruktur.

4.2.1.2. Christa Wolf (ChW).

I ChW-teksten er der een tekstekstern stemme (TP) og to tekstinterne stemmer, F og Kassandra. Der er een ytring på TEN (1) og to ytringer på TIN (2-3). TP optræder een gang på TEN og F og Kassandra optræder hver een gang på TIN. Ytringerne er fordelt på ikke færre end fem forskellige plan, som repræsenterer modi rectus, citat, kildeangivelse, narrativ og dialog. På såvel TEN som TIN begynder tekstprøven med et direkte citat fra Sappho, og det kan måske derfor synes som et paradoks, at Sappho selv netop ikke er en primær stemme i denne tekstprøve. Dette forhold skyldes, at der på begge niveauer er en anden end Sappho der siger, *at* Sappho siger/har sagt det, som citatet omfatter. På TEN er det TP og på TIN er det F, som siger dette, og det er uvedkommende for stemmeanalysen, om den som siger, at en anden siger/har sagt noget, bruger direkte eller indirekte taleform. "Afstanden" til den som siger/har sagt noget er i begge tilfælde principielt den samme, idet den nemlig er lig med mindst een (formidlende) stemme. Modus kildeangivelse angiver simpelt hen, hvem der er producent af den tekst, som citeres. Stemmevekslingen F - Kassandra i denne tekstprøve er særligt interessant, idet Christa Wolf som TP ikke bruger de almindelige (typografiske) midler til at gøre opmærksom på vekslingen. Den eneste grund

907

til, at læseren opfatter stemmevekslingen er, at der sker et skift fra 3. til 1. person hos pronomenet i ytring nr. 3: "Mit der Erzählung geh ich in den Tod". Dette tilsyneladende ubetydelige formskift markerer i modi narrativ og dialog ikke alene et stemmeskift men også et (tematisk) skift i *tekstens tid* på ca. tre årtusinder. Fortælleren (F) siger i ytring nr. 2: "Hier war es. Da stand sie [Kassandra]", og beskriver tillige den en gang uindtagelige fæstning som "ein Steinhaufen jetzt". Fortællerens "jetzt" (som læseren kan opfatte som sit eget 'nu' her i slutningen af det 20. århundrede) står i modsætning til Kassandras "geh ich", der beskriver en handling, der i tekstens tid fandt sted for ca. 3000 år siden (det er nærværende analyse uvedkommende, hvorvidt Kassandra en historisk person eller ej; denne i sig selv interessante problematik er kun indirekte et DA-anliggende).

4.2.1.3. Sven Holm (SH).

Der er i SH-teksten een teksteksterm stemme (TP) og tre tekstinterne stemmer, F, Vibeke Kruse og Ellen Marsvin. På TEN er der een ytring (1) og på TIN elleve (2-12). TP optræder een gang på TEN, og F optræder seks gange, Vibeke Kruse to gange og Ellen Marsvin tre gange på TIN. Ytringerne er fordelt på fem plan, der repræsenterer modi rectus, genreangivelse, sceneangivelse, sceneanvisning og dialog. Modus narrativ mangler i denne tekstprøve, idet modus dialog normalt repræsenterer modus narrativ inden for skuespillet som genre, hvad der også er tilfældet her. Modus genreangivelse indikerer tekstens genre og undertiden tillige det pågældende afsnits relative placering i teksten (her *Femte scene).* Ytring nr. 2 i foreliggende tekstprøve repræsenterer hele tre forskellige modi, nemlig genreangivelse, sceneangivelse og sceneanvisning. Til modus sceneanvisning hører desuden, at F på sædvanlig måde inden for denne genre angiver, hvem der taler, ved at nævne den pågældendes navn foran selve ytringen , f.eks.: "VIBEKE KRUSE: Har kongen bemyndiget dig-" (= ytring nr. 8, F's stemme, plus 9, Vibeke Kruses stemme).

5. FORSKNINGSOMRÅDE

Nærværende fremstilling er et forsøg på med (fænomenologisk) udgangspunkt i kategorien ytring at skitsere et forskningsområde inden for DA, hvor kategorier som *diskursivitet – genre – modus orationis, stemme – ytring – plan* og *ontologisk triade – triadestruktur* får en central placering. Disse kategorier må imidlertid tillige relateres til det baxtinske begreb *smysl*, mening, som vedrører diskursens *tematiske indhold* som helhed og således også dens "Einmaligkeit" (jf. oven for, s. 11 ff.). Det tematiske indhold hos Baxtin benævner jeg med en traditionel term diskursens *tematik*. Ligesom diskursen har en triadestruktur, har den også en *tematisk struktur* (TeS), hvor de forskellige (del)temaer udgør elementer i strukturen. I modsætning til triadestrukturen, hvor de enkelte elementer er relateret til hinanden på en *kontinuerlig* måde, kan den tematiske struktur være *diskontinuerlig*, dvs. diskursen kan indeholde deltemaer som ikke uden videre kan relateres til et enkelt overordnet tema for en del af eller hele diskursen. Et markant eksempel på dette forhold er det moderne skuespil hos f.eks. Čexov og Beckett, hvor en meget distinkt kontinuerlig, omend kompleks, triadestruktur ofte forenes med en særdeles diskontinuerlig tematisk struktur (især i vekslingerne mellem de enkelte stemmer, jf. f.eks. Čexovs *Višnevyj sad [Kirsebærhaven]* og Becketts *En attendant Godot*).

Diskursens triadestruktur, dens tematiske struktur samt relationerne mellem disse to "struktursfærer" benævner jeg diskursens eller tekstens *diskursive struktur* (DiS). Herudover indbefatter diskursen, som fænomenologisk totalitet, yderligere tre struktursfærer i henhold til oversigten i afsnit 6 (ialt fem *diskursinterne* sfærer, idet diskursen her opfattes som "a self-inclusive set of sets of categories"; diskursiviteten derimod er i denne sammenhæng at betragte som en *diskurskekstern* sfære).

I det perspektiv, som jeg her har skitseret, synes DA på een gang og på en naturlig måde principielt at kunne tilgodese to forskellige krav til en videnskabelig undersøgelse, som under humanioras udskillelse som et særligt område i perioden fra det 18. til det 20. århundrede er blevet opfattet som i grunden modsatrettede: kravet til sammenlignelighed via

en *abstraherende* metode i traditionen fra Kant og kravet til forståelse af den enkelte undersøgelsesgenstands unikke sociale og historiske rolle (dens "Einmaligkeit") via en *konkretiserende* metode i traditionen fra Hegel. Inden for DA betyder dette at det absolut unikke ved den enkelte diskurs, dens tematiske indhold eller (samlede) tematik, udgør det *erkendelsesledende moment* i undersøgelsen, som gør det muligt at forstå og beskrive såvel diskursens triadestruktur, primært via den abstraherende metode, som dens tematiske struktur, primært via den konkretiserende metode.

Den humanistiske diskursanalyses umiddelbare formål er derfor at *forstå* den enkelte undersøgelsesgenstand, in casu den enkelte diskurs, under den forudsætning, at den totale forståelse af den pågældende genstand kræver indsigt i såvel det unikke som det almene ved genstanden i det omfang, som dette i hvert enkelt tilfælde er teoretisk og praktisk muligt.

910

6. OVERSIGT: STRUKTURSFÆRER OG KATEGORIER

6.1. Diskursekstern Struktursfære

DISKURSIVITET
Kategorier:
Diskurs (element), *Intertekstualitet* (relation)

6.2. Diskursinterne Struktursfærer

1. Sfære: **DISKURS** (relativ fænomenologisk totalitet)
(Aristoteles: ***ousía***, 'substans')
Kategorier:
genre, *modus orationis*

1.1. Sfære: DISKURSIV STRUKTUR
(Aristoteles: ***eîdos***, 'form')

1.1.1. Sfære: TRIADESTRUKTUR
Kategorier:
stemme, *string*, *plan*

1.1.2. Sfære: TEMATISK STRUKTUR
Kategorier:
(del)tema

1.2. Sfære: DISKURSIVT STOF*
(Aristoteles: ***hylé***, 'stof')
Kategorier:
fōnē', 'stemmelyd' (lyden af en stemme)
grafē', 'skriftbillede' (scriptio)

(*uden for nærværende fremstilling)

7. LITTERATUR

Baxtin, Mixail Mixajlovič

1979 *Estetika slovesnogo tvorčestva [Det verbale værks æstetik].* Moskva: Iskusstvo.

Branner, Hans Christian

1971 [1949] *Rytteren.* København: Gyldendal.

Holm, Sven

1988 *Jeres majestæt. Et spil om Christian IV.* København: Tiderne skifter.

Morson, Gary & Caryl Emerson

1990 *Mikhail Bakhtin. Creation of a Prosaics.* Stanford, California: Stanford University Press.

Tannen, Deborah

1989 *Talking voices. Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, Deborah (ed.)

1988 *Linguistics in Context: Connecting Observation and Understanding. Lectures from the 1985 LSA/TESOL and NEH Institutes.* (Volume XXIX in the Series *ADVANCES IN DISCOURSE PROCESSES*, Roy O. Freedle, Editor.) Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Wolf, Christa

1984 *Kassandra. Erzählung.* 11. Auflage, Darmstadt: Luchterhand.

BEST COPY AVAILABLE

Pluridicta informerer uregelmæssigt om forskningS- og udviklingsaktiviteter ved Center for Fremmedsprogspædagogik, Odense Universitet.
Pluridicta har som sit formål at cirkulere artikler, diskussionsoplæg og præpublikationer til bladets abonnenter.
Pluridicta står åbent for centrets medlemmer og gæster.
Pluridicta udsendes gratis.

- 913

PLURIDICTA 27

Odense 1993

Redaktion: Johannes Wagner

ISSN 0902 - 2406

.....klip.....

Bestillingsseddel

Jeg vil gerne bestille et (gratis) abonnement på PLURIDICTA:

Navn:

Adresse:

Postnr.:

By:

BEST COPY AVAILABLE